

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Ühiskonnateaduste instituut
Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika õppekava

Aira Udras

Lastevanemate osalus koolielu korraldamisel

Magistritöö

Juhendaja: MSW Marju Selg

Tartu 2017

Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.

29.05.2017

Aira Udras

Abstract

Participation of parents in arranging school life

Parents play the main role in child development. In addition to home environments, children spend a significant part of their daily lives at school. Thus, the child is the connection between school and parents. Alongside with school and parents, community also influences the well-being and development of children. A common goal of home, school, and community is to provide the best development and education for children, which is why cooperation of the three is essential.

The thesis describes the inclusion of parents into the school life on the basis of three schools. The aim of the thesis is to research practices of including and participating parents in school life, or in other words, how do parents take part in arranging the every day school life. As homeroom teachers communicate with parents most often, the research focuses on parents and homeroom teachers.

The thesis is compiled of four chapters. The first chapter provides an overview of the theoretical background, as I describe the contextual aspects of arranging school life in Estonia – standing laws and curriculums; the attitudes towards childrens' well-being; community, community schools and Waldorf schools as an example of community schools; the idea of social capital; cooperation practices of school and home environments; factors influencing parents' participation in school life; and communication between homeroom teachers and parents. The research used qualitative research methods, during which 10 semi-structured interviews with first and sixth grade homeroom teachers and parents were carried out. The methodology chapter further explains the choice of research methods and compiling the sample group. Qualitative content analysis is used for data analysis. Methodology chapter also focuses on researcher's reflexivity and ethical aspects of the research.

The results show the main aspects of teacher-parent cooperation, including daily cooperation, arranged cooperation, school's and parents' views on cooperation, and developing mutual trust.

Homeroom teachers' experiences with parents' participation in school life differ largely depending on the school. In some schools, parents are more active in participating, in other

the experiences are rather scarce. Homeroom teachers expect parents to be more active when participating in school life. Parents' interpretations of participation in school life are also different, however all of them think of it as important. Parents feel, that the participation and activism largely depends on the initiative shown by teachers and the whole school.

Keywords: child well-being, parental involvement, community, community school, school and family and community partnership.

Sisukord

Abstract.....	3
Sisukord.....	5
Sissjuhatus	7
1. Teoreetiline raamistik	9
1.1 Koolielu korraldamise kontekst: seadused ja õppekava	9
1.2 Lapse heaolu	12
1.3 Koolisotsiaaltöö lai mõiste.....	13
1.4 Kogukond ja kogukonnakool.....	15
Waldorfkool kui kogukonnakool	17
1.5 Sotsiaalne kapital	19
1.6 Koostöö õpilaste peredega	19
1.7 Vanemate osalust mõjutavad tegurid	23
Klassijuhata ja lastevanemate vaheline kommunikatsioon	25
Probleemipüstitus	27
2. Metoodika.....	29
2.1 Uurimismeetodi valik ja põhjendus	29
2.2 Uurimuses osalejad	29
2.3 Andmekogumismeetod ja intervjuude käik	30
2.4 Analüüsimeetod: kvalitatiivne sisuanalüüs.....	32
2.5 Uurija refleksiivsus	32
2.6 Uurimuse eetiline aspekt.....	34
3. Tulemused: kooli ja lastevanemate koostöö.....	35
3.1 Igapäevane koostöö.....	35
Suhtlemise viisid	38
Lastevanemate ja õpetajate suhtlemise sagedus.....	39

3.2 Korraldatud koostöö	41
Koosolekud.....	41
Arenguestlused	44
Hoolekogu	45
Meelelahutuslikud ja koolivälised tegevused.....	46
3.3 Kooli ja lastevanemate vaade koostööle	51
Vastastikused ootused	52
Takistused koostöös	54
3.4 Usalduse kujunemine	56
4. Arutelu.....	57
4.1 Üksikjuhtumi tasand	57
4.2 Grupitasand	58
4.3 Organisatsiooni tasand	59
4.4 Organisatsiooniülene tasand	61
4.5 Koolisotsiaaltöö tasandite koosmõju	61
4.6 Takistused	62
4.7 Klassijuhatajate ja lastevanemate vastastikused ootused.....	64
Kokkuvõte	66
Kasutatud kirjandus	68
Lisad	73
Lisa 1. Õpetaja intervjuu kava	73
Lisa 2. Lapsevanema intervjuu kava.....	74

Sissjuhatus

Laste kasvamisel ja arenemisel on primaarne roll lastevanematel. Lapsed veedavad suure osa oma argielust ka koolis. Lisaks kodule ja koolile mõjutab laste arenemist ja kasvamist veel kogukond. Kõigi kolme, kodu-kool-kogukond, keskmeks on lapse heaolu ja areng. Seega seovad lastevanemaid, koolipersonali ja kogukonda lapsed. Kõigi eesmärgiks on lasteheaolu ja areng. Laste kasvatamisel on oluline väärtustada meeskonnatööd (Petrie jt 2006). Kuna eesmärk on ühine tuleb omavahel teha koostööd, et tagada laste parim võimalik haridus, arenemine ja kasvamine.

Oma bakalaureusetööd tehes jäi kõlama kooli ja lastevanemate koostöö ja lastevanemate kaasamise aspekt. Samuti tähendasin bakalaureusetöö raames tehtud intervjuudest, et koolide koostöö lastevanematega, arusaam vanemate kooliellu kaasamise ja osaluse vajalikkusest on kooliti väga erinev. Seetõttu otsustasin uurida lastevanemate osalust koolielu korraldamises kolme eri tüüpi koolis: väiksem maakool, suurem linnakool ja waldorfkool.

Lastevanematega suhtlemisel on kooli võtmeisikuks klassijuhatajad, kellel on kõige tihedam kokkupuud vanematega ning kelle poole saavad lastevanemad kõige esimesena pöörduda. Klassijuhatajaid võib pidada kooli ja kodu vahendajateks (Sutrop ja Randma 2013). Sellest tulenevalt on käesolevas magistritöös uuritud lastevanemate osalust koolielu korraldamises just lastevanemate ja klassijuhatajate seisukohtadelt.

Minu magistritöö eesmärgiks on uurida kolme eri kooli praktikaid lastevanemate kaasamise ja osalemise osas. Eesmärgiks on teada saada kas ja kuidas lastevanemad koolielu korraldamises osalevad või kaasa löövad, millised on klassijuhatajate kogemused ja ootused seoses lastevanemate osalusega ning mida tähendab see lastevanemate jaoks. Selleks lähtun kolmest uurimisküsimusest:

1. Millised on klassijuhatajate kogemused seoses lastevanemate osalemisega koolielu korraldamises?
2. Millised on klassijuhatajate ootused lastevanemate osaluse suhtes?
3. Mida tähendab lastevanemate jaoks osalemine koolielu korraldamises?

Uurimuse läbiviimiseks otsustasin kasutada kvalitatiivset uurimismeetodit. Andmete kogumiseks viisin läbi kümme poolstruktureeritud intervjuud esimese ja kuuenda klassi klassijuhatajatega ja lastevanematega.

Käesolev magistritöö koosneb neljast peatükist: teoreetiline raamistik, metoodika, tulemused ja arutelu. Esimeses peatükis koolielu korraldamise kontekstist Eestis ehk kehtivates seadustest ja õppekavadest, lapse heaolu käsitlest, kogukonna, kogukonnakooli ja waldorfkooli kui kogukonnakooli põhitõdedest, sotsiaalse kapitali ideest, kooli ja kodu koostööst, lastevanemate koolielus osalemist mõjutavates teguritest ning klassijuhatajate ja lastevanemate vahelisest kommunikatsioonist. Teises osas põhjendan uurimismeetodi valikut selgitan, kuidas koostas uurimuse valimi ning kuidas teostas andmete analüüsi. Samuti analüüsin minu kui uurija refleksiivsust. Kolmandas peatükis kirjeldan uurimuse käigus saadud tulemusi ning viimases osas arutlen ja analüüsin saadud tulemusi.

1. Teoreetiline raamistik

1.1 Koolielu korraldamise kontekst: seadused ja õppekava

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2016) § 3 seab üldhariduskooli üheks alusväärtuseks õpilaste vaimset, füüsilist, kõlblist, sotsiaalset ja emotsionaalset arengut ehk igakülgselt arengut. Tuleb luua tingimused, mis soodustavad õpilaste tasakaalustatud arengut. Seaduse kohaselt on põhikooli ülesandeks harimine ja kasvatamine.

Põhikool peaks õpilastel aitama kasvada loovaks, mitmekülgselt isiksuseks, kes tuleb toime erinevates rollides nagu perekond, töö, avalik elu. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2016). Põhikoolile on küll pandud otsekui kohustus, kuid sellisel arengul on kindlasti suur panus ka kodul ning kodu ja kooli koostööl, mis tagaks lapse arenemise ning täisväärtuslikuks kodanikuks kujunemise.

Seadusega paneb vastutuse koolikohustuse täitmise eest ka lastevanematele. Seaduse kohaselt on lastevanemad kohustatud võimaldama ja igati soodustama lapse koolis käimist. Vanemad peavad lastele looma õppimist soodustavad tingimused kodus ja õppes osalemise eeldused (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2016). Õpikeskkonda ja sotsiaalse ning vaimse keskkonna kujundamist mainitakse ka riiklikus õppekavas: sobiva keskkonna kujundamisel on vajalik õpilaste, vanemate, õpetajate, kooli juhtkonna ja teiste seotud osaliste vastastikune lugupidamine, üksteisega arvestamine ning austamine (Põhikooli riiklik õppekava 2014).

Lastevanemad peavad seaduse järgi tegema kooliga koostööd ning kasutama meetmeid, mida kooli või kohalik omavalitsus neile oma laste kasvatamiseks ja õppimise toetamiseks pakub. Lastevanematel tuleb tutvuda koolielu reguleerivate aktidega ning esitada koolile oma kontaktandmed ning vajadusel muutustest teavitamine (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2016). Kool omaltpoolt peab õpilasele ja tema vanematele tagama teabe kättesaadavuse õppe ja kasvatuse korralduse kohta (Põhikooli riiklik õppekava 2014). Vajadusel ja kooli ettepanekul on vanem kohustatud pöörduma nõustamiskomisjoni poole. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2016). Vanematele on küll seaduse alusel määratud mitmeid kohustusi,

kuid lisaks koostöökohustusele otsest osalust koolielu korraldamiseks või osalemiseks ei nimetata ning koostöö all mõistetakse pigem info vahetamist ning vajadusel kooli tulemist.

Õpilaste arengu toetamiseks on seaduses sätestatud arenguvestluste toimumine ehk vähemalt kord õppeaasta jooksul peab koolis toimuma õpilase arenguvestlus, mille põhjal lepitakse kokku edasises õppes ja arengu eesmärkides. Arenguvestlusel osalevad õpilane, klassijuhataja ja piiratud teovõimega õpilase puhul ka lapsevanem ehk alaealiste puhul on vanema osalus kohustuslik. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2016). Võib öelda, et arenguvestluse näol on lastevanemad vähemalt kord õppeaasta jooksul kohustatud kooli ja klassijuhatajaga kontaktis olema.

Riiklik õppekava seab koolile ülesandeks, et vajadusel peab põhikool nõustama lapsevanemat õpilase arengu toetamises ja kodus õppimises, samuti juhendama ja nõustama õppetööd käsitlevates küsimustes (Põhikooli riiklik õppekava 2014). Seega peab kool tajuma, kui vanemal oleks vaja tuge ja nõustamist ning vajadusel ka lapsevanemaga kontakti võtma.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse 4. peatükk käsitleb samuti lastevanemaid. § 55 sätestab õpilaste ja vanemate õiguse saada koolist teavet ja selgitusi koolikorralduse ning õpilase kohustuste ja õiguste osas. Sama peatüki all käsitletakse kooli kohustust korraldada vähemalt kord aastas vanemate koosolek, kuna lastevanematel peab olema võimalus osaleda vanemate koosolekul vähemalt kord aastas (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2016). Lisaks peab kool vähemalt kaks korda õppeaasta jooksul andma vanematele ja õpilastele kirjalikku tagasisidet kokkuvõtivatest hinnetest õpilase käitumise ja hoolsuse kohta ning teavitama kokkuvõtivatest hinnetest (Põhikooli riiklik õppekava 2014).

Koostööd lapsevanematega mainitakse veel ka sotsiaaltöötaja kutsestandardi koolisotsiaaltöö osas (Sotsiaaltöötaja kutsestandard, 2014) ning õpetaja kutsestandardites tase 6 ja 7 ning vanemõpetaja kutsestandardis. Õpetaja tase 6 toob esile, et lapsevanemaid tuleks kaasata õppetegevuste eesmärkide, sisu ja korralduse kavandamisse ning tagasisidestamisse, lisaks tuleks neid teavitada kasutades erinevaid infokanaleid nagu koosolek, e-suhtlus ja individuaalne vestlus. Õpetaja kutsestandardi tase 7 märgib ära, et lapsevanemaid peaks kaasama õpitegevuste kavandamisse ning läbi eelpool nimetatud infokanalite tuleks neid

teavitada õpieesmärkidest, sisust, õppekorraldusest, hindamismudelitest ja huvitegevuse võimalustest. Mõlema õpetaja kutsestandardi kohaselt kaasatakse õppija arengu toetamiseks vajadusel lapsevanemaid, samuti peaksid õpetajad püüdma kujundada vanematega ühiseid väärtushoiakuid (Õpetaja kutsestandard tase 6, 2014 ja tase 7, 2013, vanemõpetaja kutsestandard tase 7, 2013). Õpetajate kutsestandardid ja sotsiaaltöötaja kutsestandardi koolisotsiaaltöö osa kajastavad lapsevanematega koostöö tegemist.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse (2016) § 58 mainib tugi- ja mõjutusmeetmete rakendamist õpilase suhtes ning toob välja, et õpilase suhtes võib rakendada õpilase käitumise arutamist vanemaga. Selle kohaselt arutatakse vanemaga lapse üle enamasti sel juhul, kui on tekkinud mõni probleem.

Seadusega on ka paika pandud, et koolil peab olema põhimäärus, mis muuhulgas kirjeldab õpilaste ja vanemate õigusi ja kohustusi (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2016). Igal koolil peab seaduse kohaselt olema hoolekogu, mis tegeleb õpilaste, õpetajate, kooli pidaja, lastevanemate, vilistlaste ja kooli toetavate organisatsioonide õppe ja kasvatuse suunamisega, planeerimisega ja jälgimisega ning õppeks ja kasvatuseks paremate tingimuste loomisega. Seadus määratleb hoolekogu koosseisu, kuhu peavad kuuluma kooli pidaja, õppenõukogu, vanemate, vilistlaste ning kooli toetavate organisatsioonide ja õpilasesinduse olemasolul ka nende esindajad, enamuse hoolekogust moodustavadki vanemad, vilistlased ja toetavate organisatsioonide esindajad. Hoolekogu peab toimuma vähemalt kord nelja kuu jooksul ning õppeaasta keskel. Kõigil kooli õpilastel ja lastevanematel on õigus õpetamist ja kasvatamist puudutavate vaidlusküsimuste korral hoolekogu poole pöörduda. (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2016).

Seadus mainib lastevanemate ja kooli kohustust teha koostööd, kuid regulatsioonid ei käsitle otseselt lastevanemate kaasamist ja osalemist koolielu korraldamises (välja arvatud hoolekogu). Kui sotsiaaltöötaja kutsestandard toob välja koostöö lapsevanematega, siis sarnaselt seadusele on sotsiaalpedagoogi kutsestandard tase 6 sotsiaalpedagoogiliste tegevuste kavandamise all tegevusnäitajana kirjeldatud, kuidas isiku arenguvajadused ja lähikeskkonnas olevad ressursid tuleks välja selgitada koostöös eri osapooltega (Sotsiaalpedagoogi kutsestandard tase 6, 2015). Ei seaduses ega antud kutsestandardis ei ole öeldud, kes võiksid

eri osapooltena koostöös osaleda, kuid lähtudes lapse arengust ja argipäevast oleks kindlasti oluline, et kaasatud oleksid lisaks koolipersonalile ka lapsevanemad.

Eesti elukestva õppe strateegia 2020 peab elukestva õppe süsteemi arendamise oluliseks põhimõtteks on koostöö ja üksteiselt õppimine. Üheks strateegiliseks meetmeks on õpikäsituse rakendamist toetavate koostöövormide loomine ja toetamine. Seejuures peetakse haridussüsteemi edu võtmeks just eri vormides koostööd, mille alla kuulub ka kooli koostöö lastevanematega. Elukestva õppe strateegia üheks meetmeks on veel koolijuhi pädevusnõuete kehtestamine ja nende regulaarne hindamine. Koolijuhi rollina nähakse muude aspektide kõrval tulemusliku koostöö korraldamist perede ja kogukonnaga (Eesti elukestva õppe strateegia 2020).

1.2 Lapse heaolu

Lapsed on väärtuslikud üksnes oma olemasolu tõttu ja ka homsete täiskasvanutena. Laste heaolu ja turvalisus on ühiskonnas erilise tähelepanu all, kuna oma ealise ebaküpsuse tõttu ei suuda lapsed ise enda eest seista ja endale vajalikke tingimusi luua. Tänapäeval peetakse laste heaolust rääkides silmas eelkõige nende endi heaolukogemusi – see mis loeb, on laste subjektiivne heaolu (Halliwell jt 2015). Siin-ja-praegu põhimõttele tuginedes saab heaolu jagada kaheks: lapse heaolu lapsena ja lapse heaolu, pidades silmas ettevalmistust toimivaks täiskasvanueaks (Reinomägi, Sinisaar, Toros ja Kutsar 2013). Koolis on vaja silmas pidada mõlemat heaolu aspekti. Laste heaolu rõhutatakse mitmetes dokumentides, näiteks laste õiguste konventsioonis, millega Eesti ühines 1991. aastal (Laste õiguste konventsioon 1991).

Helliwell (2015) oma kaasautoritega samastab laste heaolu sellega, kuidas nad ennast oma elus tunnevad. Laste vaimset heaolu mõjutavad paljud eri aspektid, näiteks isiklikumad tegurid ja välismõjutused. Pere pakub lapsele stabiilsust. Psühholoogilist toetust peaks laps saama laiemast kogukonnast, sealhulgas tervisehoiusest, aga ka kohalike sotsiaalsetelt organisatsioonidelt. Viimase tegurina kool, mis jätab jälje iga lapse isiksusse. (Helliwell jt 2015). Koolis eksisteerivad rollid, tegevused ja suhted mõjutavad ja kujundavad lapse heaolu (Taylor, Smith ja Nairn 2001). Seega on lapse heaolu juures olulisemateks teguriteks perekond, kogukond ja kool. Need kõik kuuluvad lapse argiellu ning mõjutavad lapse heaolu. Lapsele on esmatähtis tema perekond, kuid samas veedab laps suure osa oma ajast koolis.

Kool ja kodu on lapse elukeskkonnas ja kasvamises põhilised ning nende koostööst sõltub lapse õnnelikkus kodus kooli ja koolis koju minnes (Valk ja Ress 2016). Koolid peaksid edendama häid väärtuseid, julgustama õnnelik olema ning toetama neid, kes kannatavad. (Helliwell jt 2015). Oluline on, et lapsed oskaksid, julgeksid ja tahaksid olla õnnelikud. Õnnelikkus on seotud heaoluga ning sellega, kuidas lapsed ennast tunnevad. Laste hea enesetunde ja heaolu tagamisel on keskne roll nii perekonnal, kogukonnal ja koolil.

Eesmärk on edendada iga lapse õnne ja hoolitseda ka selle eest, et igast lapsest saaks õnnelik täiskasvanu, kes aitab kaasa ka sellele, et teised oleksid õnnelikud, kirjutavad Helliwell jt (2015). Samuti on eesmärgiks arendada akadeemilist pädevust ja et lapsed armastaksid õppida. Seda kõike on lihtsam saavutada, kui laps juba on õnnelik, seega mõlemad eesmärgid täiendavad üksteist. Oluline on, et kõik kooli liikmed, sealhulgas ka lastevanemad, suhtuksid üksteisse austavalt ning kasutaksid kriitika ja häbi tunde tekitamise asemel julgustust ja kiitust. Laste heaolu ja vaimse tervise säilitamiseks ja tagamiseks on oluline varajane sekkumine, perede toetamine ning koolides laste heaolu peaeesmärgiks seadmine. (Helliwell jt 2015). Laste heaolu peaks kooli, kodu ja kogukonna ühine eesmärk olema ning selle nimel tuleb koos tegutseda.

1.3 Koolisotsiaaltöö lai mõiste

Tööd, mida koolis tehakse kõikide laste heaolu nimel, võib mõista koolisotsiaaltööna selle laiemas mõistes. Olk ja Speck (2009), kes sellist arusaama pooldavad, käsitlevad koolisotsiaaltööna kõiki sotsiaalseid ja kasvatuslikke tegevusi koolis, mis on vajalikud lapse healuks ning toetavad või täiendavad otsest õppetööd. Kõikide nende tegevuste süsteemi kujutab neljatasandiline mudel (vt joonis 1). Organisatsiooniülesel tasandil tehtav töö hõlmab koostööd koolist väljaspool olevate organisatsioonidega (MTÜ-d, asutused ja ettevõtted). Selle tasandi mõte on kaasata kooliellu väliseide kompetentse ja ressursse näiteks õpilaste vabaaja sisustamiseks ja mitteformaalse õppe edendamiseks. Selle näiteks võib olla ettevõtjatest või tippspetsialistidest lastevanemate kaasabil õppekäikude korraldamine töökohtadesse või vanemate kutsumine õpilastele oma tööst rääkima, või ka kooli ja kogukonda ühendavate kooliväliste vabaajaürituste organiseerimine. Organisatsiooni tasandil ehk ülekooliliselt suurendab õpilaste heaolu sotsiaalse õppimise edendamine ja kooliõhkkonna parandamine ühiste ürituste kaudu, mille korraldamises saavad osaleda ka

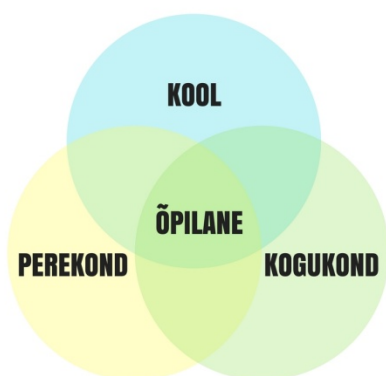
lastevanemad. Eriti tähtsaks peetakse kooli avamist õpilaste ja vanemate vaatenurkadele – selleks tuleks koolil koguda neilt arvamusi ja nendega ka arvestada. Lastevanemad annavad oma panuse kooli arengusse ka hoolekogu jm koolisiseste organisatsioonide kaudu, kuhu nad kuuluvad. Grupitasand tähendab tööd klassidega, gruppidega, õpetajate kollektiiviga ja lastevanematega: koosolekud, rühmatööd, huviringid, klassiõhtute või muude koolisiseste ürituste korraldamise. Näiteks võib lapsevanem juhendada huviringi. Üksikjuhtumi tasand hõlmab õpetajate jt spetsialistide individuaalset tööd õpilaste, vanemate ja kolleegidega õpitulemuste parandamiseks või isiklike ja kooliprobleemide leevendamiseks. Kõik need Olki ja Specki (2009) poolt välja joonistatud tasandid on laste heaolu ja kasvamise tagamisel olulised ning täiendavad üksteist.

Toimimistasand	Adressaat	Laste heaolu loomise näited
Organisatsiooniülene ehk kogukonda hõlmav tasand	MTÜ-d, ettevõtted,	Kool on avatud koolivälistele asutustele ja organisatsioonidele, ehitab üles sotsiaalseid võrgustikke, kaasab väliseid kompetentse ja ressursse.
Organisatsiooni tasand	Kogu kool	Kool on avatud õpilaste ja lastevanemate vaatenurkadele, kuidas parandada heaolu, edendada sotsiaalset õppimist. Kõik koolipere liikmed osalevad kooli arendamisel.
Grupitasand	Klassid, grupid, lastevanemad, õpetajad	Õppimist toetavad tegevused, vaba-aja ja suhtlemisvõimalused, suhete parandamine klassis.
Üksikjuhtumi tasand	Õpilased, lastevanemad, õpetajad	Isiklike ja kooliprobleemide leevendamine, õpitulemuste parandamine

Joonis 1. Koolisotsiaaltöö toimumistasandid, toetudes Olki ja Specki (2009) käsitlusele.

1.4 Kogukond ja kogukonnakool

Epstein (2009) kasutab väljendit kooli, pere ja kogukonna partnerlus, mis seab õpilased keskmesse. Seda iseloomustab hästi kooli-perekonna-kogukonna koostöö joonis 2 (School, Family and Community Connections 2014). Selline partnerlus hõlmab kõiki eespool käsitletud tasandeid, kuid ülioluline on just esimene, kogukonda hõlmav tasand.



Joonis 2 Kooli – perekonna – kogukonna koostöö õpilase heaks (Epstein 2009)

Epstein räägib kahetasandilisest mudelist, mis hõlmab perekonda, kooli ja kogukonda. Esimesel ehk välisel tasandil on praktikad, kus kolm peamist konteksti toimivad eraldatult, aga on ka neid, mille vahel toimub tihe koostöö (Joonis 1). Teine ehk sisemine tasand jaguneb omakorda kaheks: institutsionaalne ja individuaalne tasand – need on vastavuses Olki ja Specki (2009) mudeli kolme alumise tasandiga. Institutsionaalse tasandi puhul kutsub kool osalema kõiki vanemaid, näiteks lapsevanemate koosolekule ja individuaalsel tasandil suhtlevad vanemad ja õpetaja personaalselt näiteks kohtumisel või telefoni teel. Kooli, pere ja kogukonna partnerluse keskmeks on õpilane. Suhtluse ja koostöö juures on oluline, et kõige keskmeks peaks olema laps ja tema areng (Epstein 2009). Koolid ja kogukonnad on väga erinevad, seega on mõistetav, et ka koostöö kogukonna, kooli ja perekondade vahel võib erineda. Mõnel pool võib esineda enam institutsionaalsel tasandil suhtlust ja mujal individuaalset suhtlemist.

Lisaks koolile ja perekonnale on seega lapse heaolu ja õnne tagamisel suur osa kohalikul kogukonnal. Kogukonna mõiste tähenduses ei ole saavutatud üksmeelt. Kogukonna mõistet saab kasutada mitmesugustel eesmärkidel ning sellel võib olla mitmeid erinevaid tähendusi. Seega on uurijad väitnud, et arusaamatuste vältimiseks tuleks igas kontekstis kogukonna mõiste lahti kirjutada (Fraser 2005). Oma magistritöös kirjeldan kolme eri kogukonda, mis on seotud kooli ja koolis õppivate lastega. Ühe kooli puhul võib kogukonnaks pidada peamiselt ainult selles koolis käivate laste vanemaid ja mõnel juhul ka vilistlasi. Teise kooli puhul on kogukonna näol tegemist laiemal territoriaalse kogukonnaga ehk inimesed, kes selles kohalikus omavalitsuses või lähiümbruses elavad. Kolmanda kooli puhul saab kogukonnaks pidada inimesi, keda seob ideoloogiline maailmavaade, mis on seotud tavakoolis erineva pedagoogikaga.

Kogukonna koolis peetakse väga oluliseks pere seotust kooliga ning kooli tõhusust. Blanki, Melaville ja Shaha (2003) uuringust selgub, et kogukonna koolide perede puhul on suurenenud stabiilsus, lastevanemate kaasamine kooliellu ja tugevnenud õpetajate ja vanemate vaheline suhtlus. Vanemad näitavad üha suuremat vastutust oma lapse õpiprotsessi osas. Samuti on suurenenud õpetajate rahulolu ja suurem kogukonna toetus (Blank, Melaville ja Shah 2003). Lapsevanemate vastutuse võtmine on nende osaluse ja aktiivsuse võtmetegur, mille tagab kooli poole vanemate kaasamine. Lapsevanemate seotus kooliga mõjub positiivselt ka õpetajatele.

Tõdedes vanemate rolli olulisust laste arengus püüavad kogukonnakoolid lastevanemate osaluse suhtes midagi rohkem teha ja algtada vanemate kaasamist. Vanemaid kutsutakse sagedamini kooli, et nad reaalselt käiksid rohkem koolimajas, näiteks kaasatakse lastevanemaid tegevuste organiseerimisse või julgustatakse tegevustest osa saama. Vanemate osalus kogukonnakoolides toimub erinevates vormides ning tegevusi, millesse neid kaasatakse on mitmesuguseid. On uuringuid, mis peavad oluliseks koolipersonali koduviisi, vanema ja lapse arutelu kooli ja koduse hariduse üle ja lastevanemate kaasatust õpetajate ja vanemate organisatsioonidesse (Heers jt 2016). Kogukonnakoolid toovad lastevanemaid rohkem kooli ning vanematele on enam loodud võimalusi osaleda koolielus (Bireda 2009). Oluline on, et lastevanemad kooli poolt pakutud võimalusi ka kasutaksid ning nendega kaasa

tuleksid. Eesmärgiks on vanemate kaasamine kooli tegemistesse, kasvõi läbi selle, et nad külastavad koolimaja tihedamalt ning seeläbi tekib koolil ja lastevanematel kontakt ja suhtlus.

Dryfoosi (2000) uuring jagab kogukonnakooli terviklikkuse uurimisel tulemused nelja peamisse kategooriasse: õppimine ja saavutused; paranenud sotsiaalne käitumine ja tervislik noorte areng; parem perekondade toimimine ja kaasamine ning tugevnenud kogukonnaelu. Vanemate kaasamiseks olid mõnes uuritud koolis nt intensiivse pere sekkumise programm, mis suurendas vanemate vabatahtlikkust ja osalust märgatavalt. Mõni programm kogukonna koolides seadis fookusesse perekonna ning see tagas parema pere toimimise. Näiteks vanemad, kes kasutasid kooli poolt välja pakutud võimalusi suutsid edukamalt aidata kaasa oma lapse arengule, nad tajusid vähem stressi, kulutasid lapse eest hoolitsemisele vähem raha ning puudusid töölt harvem. Samuti tähendati, et läbi pere toetamise paranesid pere teatud põhivajadustega toimetulekud, nt eluase, toit ja riided, transport, finants ja tööhõive. Ühe näitena uuriti ka programmi vanemad kui õpetajad, mille läbides tegelevad lastevanemad oma lastega interaktiivsemalt ja osalesid varasemast enam nii klassi kui kooli tegemistes. (Dryfoos 2000). Seega võib öelda, et kooli poolt välja pakutud programmid suurendavad lastevanemate osalust kooliellu kaasamisel ning toetavad ja edendavad pere igapäevaelu ja kogukonda.

Laiendades koolitunde ja kooli rolli ümbritseva kogukonna suhtes võib kogukonnakool kujuneda kogukonna tegevustes keskmeks, samas pakkudes õppilastele tugevat akadeemilist programmi (Bireda 2009). Selline muster võiks kehtida pigem väiksemate kohtade suhtes, kus elu koondubki kooli ja seal käivate laste ümber ning kooli roll piirkonnas on eluliselt tähtis. Lapsed saavad käia kodukoha läheduses koolis ning suhtlus on isiklikum, mistõttu on ka kogukond valmis panustama.

Waldorfkool kui kogukonnakool

Waldorfkoolid tegutsevad kodanikualgatuse korras ning on loodud lastevanemate initsiatiivil (Käsiraamat waldorfkooli lapsevanemale 2011). Enamasti moodustavad lastevanemad koos õpetajatega kooliseltsi ning seeläbi on nad nii kooliomanikud kui ka majanduslikud kandjad ning vanemad on kaasatud kooli juhatusse, üritustesse, hoonete ja ümbruse hooldamisse ning

vajadusel abistavad ka tundides (Valgepea ja Sügis 2010). Lapsevanemad osalevad kogu koolielus ning sellega seonduvas, tunnevad vastutust ning panustavad oma lapse kooli tegemistesse.

Waldorfkoolid moodustavad ülemaailmselt suurima sõltumatute koolide liikumise, mille all peetakse silmas õppekava koostamise iseseisvust. (Käsiraamat waldorfkooli lapsevanemale 2011). Eesti Vabade Waldorfkoolide- ja lasteaedade Ühendus kuulub hetkeseisuga 10 kooli ja 10 lasteaeda. Esimesed waldorfkoolid tekkisid Eestisse 1990-ndate alguses (Eesti Vabade Waldorfkoolide- ja lasteaedade Ühendus 2017). Aluseks on Rudolf Steineri välja arendatud antroposoofilise inimeseõpetuse põhimõtted (Käsiraamat waldorfkooli lapsevanemale 2011).

Waldorfpedagoogika ehk steinerpedagoogika kesksel kohal on lapse sisemise potentsiaali tunnetamine ja avamine. Konkreetsete teadmiste asemel on oluline inimesena kasvamine ja võimete arendamine ning areng peab olema terviklik ehk hõlmama nii keha, hinge kui vaimu (Wilkinson 2006). Waldorfkoolid peaksid olema aktiivselt kaasatud kohalikes kogukondades ning kooskõlas kohaliku kultuuri ja oludega (Valgepea ja Sügis 2010). Väärtustatakse lapse terviklikku arenemist ja kasvamist.

Kui põhikooli riiklik õppekava (2014) ning põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2016) käsitletakse lastevanemate kaasamist ja osalust põgusalt, siis waldorfkoolides toimuvad regulaarsed ühisüritused (Leinus 2014). Seadus märgib vanemate koolitamise ressursside olemasolul KOV ülesandeks (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2016). Waldorfkoolides korraldab ja viib lastevanemate koolitusi läbi kool ning waldorfkoolides peetakse seda üheks kooli ülesandeks, kuna eelduseks on vanema teadlikkus kooli õppekavast ja lapse arengust (Valgepea ja Sügis 2010). Seega on waldorfkoolidele tähtis vanemate teadlikkus ja sellele kaasa aitamine.

Tutvudes Waldorfkooli sotsiaalse keskkonnaga ning võrreldes seda tavakooliga võib öelda, et waldorfkoolis on olulisel kohal suhted ja koostöö koolis ning seeläbi on lastevanemad tihedalt kooliellu kaasatud ja koolide asutamine ja juhtimine toimub kogukondlikult (Leinus 2014). Waldorfkoolid on sageli ellu kutsunud lastevanemate poolt ning seega on lastevanemate vastutus, osalemine ja kaasatus väga tähtsamal kohal kui tavakoolis.

1.5 Sotsiaalne kapital

Sachsi (2015) sõnul on sotsiaalne kapital tähendusrikas kontseptsioon, mis kirjeldab usalduse määra, sotsiaalseid tugivõrgustikke ja prosotsiaalsust ühiskonnas. Ühiskonnad erinevad tema arvates süstemaatiliselt sotsiaalse kapitali mõõtmete osas, hõlmates inimsuhteid, sotsiaalseid tugisüsteeme, individuaalset suuremeelsust ja usaldust. Kõrge sotsiaalse kapitaliga ühiskondades on parem subjektiivne heaolu ja majanduslik areng, kui madala sotsiaalse kapitaliga ühiskondades (Sachs 2015). Seega on sotsiaalsel kapitalil oluline roll ühiskonna heaolu tagamisel.

Sotsiaalset kapitali saab Sachsi sõnul saavutada läbi erinevate ühiskondlike investeeringute. Viimaste aastate uuringud on välja toonud neli peamist aspekti. Esiteks inimeste prosotsiaalsus erineb, mis tuleneb suuresti ilmselt inimese isiksusest (Sachs 2015). See väljendub ka lastevanemate seas. Vanemate isiksused on väga erinevad ning see võib mõjutada nende motivatsiooni ja tahet koolielus osalemises. Samuti avaldab prosotsiaalsusele mõju üldine haridus, eetilised juhised ja kaastundlikkuse treenimine. Teatud elualad võivad kahjustada käitumismudelit ja kultuurseid norme. Liiga isekas või egoistlik suhtumine vähendab sotsiaalset kapitali ja inimeste heaolu, kuna inimesed on keskendunud endale ega vaata laiemat pilti, mis mõjutab kogu ühiskonda. Palju on arutletud, et sotsiaalsed tingimused mõjutavad inimeste vastuvõtlikkust prosotsiaalsele ja antisotsiaalsele käitumisele (Sachs 2015). Inimeste prosotsiaalset või antisotsiaalset käitumist mõjutab seega suuresti keskkond ja tingimused, kus nende käitumismustrid välja kujunevad. Laiema pildi puudumine võib väljenduda ka lastevanemate tegutsemises. Eelkõige ollakse valmis panustama ja kooliga suhtlema nende isiklikku last puudutavatel teemadel, kogu kooli ellu panustamine on omane vähematele vanematele. Üldiselt aga suurendab vanemate kaasatus koolis ja ümbritsevas kogukonnas sotsiaalset kapitali, eriti kui lastevanemad osalevad vanemate ja õpetajate ühistes organisatsioonides (McNeal 1999).

1.6 Koostöö õpilaste peredega

Laste võimete arendamise optimaalse keskkonna loomisel on neli peamist tegurit: vanemad, haridus, koolivälise aja veetmine ja keskkond, kus nad elavad (Heers jt 2016). Põhilisem ja

kõige enam lapsele mõju avaldav keskkond on kodu ja kool, kuna neis veedetakse kõige enam aega (Valk, Ress 2016).

Laste kasvatus toimub nende argielus ja kasvatust mõistetakse kõige laiemas tähenduses (Petria jt 2006). Paljud uuringud on üksmeelsed selles, et kooli koostööl lastevanematega on määrav roll lapse nii akadeemilises kui ka sotsiaalses arengus (Heers jt 2016). Suure osa lapse argielust moodustavadki kool ja kodu ehk pere, sealhulgas lastevanemad, kuid argiellu kuuluvad ka muud aspektid.

Pere ja kooli vahelised suhted ei tohiks põhineda ainult kahesuunalisel suhtlusel, koostegutsemisel ja koordineerimisel. Parim võimalik viis oleks, kui pere ja kooli vahel toimuks ka koostöö (Adams ja Christenson 2000). Laste igapäevaelu terviklikkuse ja heaks toimimiseks oleks oluline, et kodu ja kool suhtleksid omavahel ning lisaks suhtlusele teeksid lapse arengu nimel ka tihedat koostööd.

Laste kasvamisel tuleb väärtustada spetsialistide, kogukonna ja eriti lastevanemate panust ning meeskonnatööd (Petrie jt 2006). Koostöö olulisust rõhutavad veel mitmed autorid (Petrie jt 2006; Epstein 1992; Heers jt 2016 ja Wulfers 2002). Koostöö on lai mõiste. Koostööd tehes tuleb partneritega arvestada, pidada läbirääkimisi, langetada ühiseid otsuseid ning palju enamat. Vajalik on ühise sihi ja eesmärgi olemasolu (Valk ja Resse 2016). Kodu ja kooli vahelise koostöö tulemuseks on õpilaste motivatsiooni, edukuse ja saavutuste suurenemine (Epstein 1992, Heers jt 2016). Seega on väga oluline kooli ja kodu omavaheline kontakt ning koostöö ühise eesmärgi nimel, et tagada lapsele tema argielus parim areng ja kasvamine.

Wulfers (2002) kirjeldab saksa koolisotsiaaltöö näitel viit üldist eesmärki, millest üks on koostöö edendamine, sealhulgas koostöö lastevanematega. Seega rõhutab ka Wulfers erinevate osapooltega koostöö tegemise olulisust.

Valk ja Resse (2016) käsitlevad erinevaid koostöö tasandeid: infovahetus, nõupidamine, regulaarne osalemine ja panustamine ehk kaasatus, partnerlus ja jõustamine. Infovahetusega peaks vanem koolilt saama regulaarset infot lapse kohta, nt kuidas lapsel koolis läheb.

Vastupidiselt on ka lapsevanem kohustatud kooli teavitama lapsega seotud asjaoludest. Nõupidamine tähendab et vajadusel peetakse omavahel nõu, samas võib nõuandmine olla ka ühesuunaline, näiteks õpetaja annab lapsevanemale nõu. Lapsevanemate osalemise ja panustamist võib pidada kaasamiseks. Partnerlust ja võimestamist peetakse koostöö kõige kõrgemateks vormideks. See tagab arengu ning õpetajad ja lapsevanemad on suhtlemise ja koostöö käigus võrdsed. Jõustamise puhul lisandub ka võimalus otsustusprotsessides osaleda (Valk ja Resse 2016). Eri tasanditel võib koostöö sagedus erineda ning see võib mõjutada lastevanemate osalust, kaasatust ja ka laste arengut.

Enamasti kuulub vanemate kaasatuse alla suhtlemine õpetajate ja teiste koolitöötajatega, vabatahtlikkus koolis, abistamine kodus õppimisel, kooliüritustel osalemine, lastevanemate ühenduste kohtumised ja vanema ning õpetaja vaheline nõupidamine (Hill ja Taylor 2004).

Epstein (2009) nimetab kuut peamist osalemise tüüpi: vanemlus, suhtlemine, vabatahtlikkus, kodus õppimine, otsustamine, koostöö kogukonnaga. Vanemlus aitab luua kodust keskkonda, et toetada last kui õpilast. Keskkond võib õppimist soodustada ning kuna sageli tuleb lahendada ka koduseid ülesandeid on sealne keskkond ja tingimused väga olulised. Suhtlemise all peetakse silmas „koolilt kodule” ja „kodult koolile” suhtlust, mis puudutab kooli programme ja lapse arengut. Vabatahtlikkus hõlmab vanemate abi ja toetuse kaasamist ja organiseerimist. Kodus õppimine tähendab seda, et peredele antakse infot ja ideid, kuidas õpilasi kodus aidata, näiteks kodutööde või muude õppekavaga seotud tegevuste, otsuste ja planeerimise kohta. Vanemate kaasamist kooliga seonduva otsustamisse ja arengusse, kus vanemad oleksid kooli liidrid ja esindajad. Viimasena koostöö kogukonnaga, mille puhul tuleks määratleda ja integreerida kogukonna teenused ja ressursid, et tugevdada ja parandada kooli programme, perekondade tavasid ja õpilaste õppimist ja arenemist (Epstein 2009).

Lastevanemate osaluse erinevaid vorme toob esile ka Desforgese ja Abouchaari (2003) uuring. Nad loetlevad erinevaid vanemate osalemise vorme, sealhulgas kodust kasvatust, turvalise ja stabiilse keskkonna tagamist, intellektuaalset stimuleerimist, vanema ja lapse vahelist arutelu, head konstruktiivse sotsiaalse ja hariduse väärtuste mudelid ja kõrged pürgimused, mis on seotud eneseteostuse ja heas kodanikuks olemisega. Samuti nimetavad nad oluliseks kaasatuse viisideks kooliga kontakteerumist info jagamiseks, osalemist kooli

üritustel, osalemist kooli töös ning osalemist kooli juhtimises (Desforgese ja Abouchaari 2003).

Kõige olulisemaks seisukohaks peavad Desforges ja Abouchaar (2003) oma uuringus laste head kodust kasvatust, sellel on väga märkimisväärne positiivne mõju laste arengule ja saavutustele. Lapse esmases vanuses on vanemate kaasatuse mõju palju suurem, kui nt kooli kvaliteet. Seega mõjutab lapse arengut ja kasvamist palju kodune kasvatus ja tingimused, kuid mida vanemaks lapsed saavad, seda vähem vanemate osalus mõjub.

Shepard ja Carlson (2003) jagavad lastevanemate kaasamise neljaks peamiseks valdkonnaks. Esiteks lapsevanema ja lapse valdkond, mille alla kuulub koos õppimine ja kooli teemadel vestlemine. Teiseks valdkonnaks on lastevanema ja kooli koostöö, mille alla kuulub kooli arendamises osalemine. Veel saab rääkida koolielust osa võtmisest, mis hõlmab koosolekutel osalemist, vanematega vestlemist ja tundide vaatlemist. Neljandaks tasandiks on osalemine lastevanemate organisatsioonides.

Wulfers (2002) ütleb, et vanematega koostöö ning selle edendamine on lisaks õpetajatele ka koolis töötava sotsiaalpedagoogi ülesanne. Inglismaa uuring osutab lausa vajadusele täistööajaga koordinaatori järele, kes loob ja hoiab kontakti kooli, organisatsioonide, õpilaste, vanemate ja teiste kogukonna liikmetega (Bireda 2009). See tagaks kindlasti efektiivsema, järjepideva ja läbimõeldud koostöö kooli ja sellega kaasnevate partneritega. Kui vanemad teaksid, et eksisteerib selline konkreetne amet, oleksid ehk ka nemad julgemad kooliga kontakti võtmisel ja ettepanekute tegemisel.

Lastevanemate koolielus osalemise uurimine on näidanud, et õpilaste saavutused suurenevad, kui vanemad on laste haridusega seotud (Bireda 2009). Ka Inglismaal läbiviidud uuringus selgus, et lastevanemate osalemine parandab õpilaste saavutusi ning õppetulemuste tõus on märgatavam, kui vanemad ja õpetajad töötavad ühiselt (Harris ja Goodall 2007). Lisaks on tõestatud, et suureneb ka laste motivatsioon õppida ja nad muutuvad enesekindlamaks (Kalina ja Šteha 2010). Harrise ja Goodall (2007) uuringus osalenud paljud koolid kaasasid lastevanemaid koolil põhinevatesse või kooliga seotud tegevustesse, mis näitasid et lastevanemad osalesid koolielu korraldamises. Nad lisavad, et vanemate ja kooli vaheline

kommunikatsioon peaks olema kahesuunaline, koolile peaksid olema selged vanematega suhtlemise eesmärgid ning kooli töötajad peaks olema valmis ära kuulama vanemate vajadusi.

Kalina ja Šteha (2010) ütlevad, et lapsevanemad peavad õpetajatega koostöös ja suhtlemist oluliseks, et lapse ja õpetaja vahelised suhted oleksid hea. Õpetajad seevastu teevad lapsevanematega peamiselt koostööd lapse heaolu tagamiseks.

Eesti haridussüsteemis on olulisel kohal koostöö ning seejuures tuleb ka analüüsida, mida kooliga seotud inimesed oma rollides teistelt eeldavad ja ootavad. Seega on koolielu kontekstist lähtudes väga oluline, et koostööd tegevad osapooled sõnastaksid üksteise suhtes oma peamised ootused (Harro-Loit 2016). Sel viisil saab koostöö olla parim võimalik ning aidata parimal moel kaasa ka laste arengule ja kasvamisele.

1.7 Vanemate osalust mõjutavad tegurid

Paljud tegurid mõjutavad ühel või teisel viisil lapsevanemate koolielus osalemist. Kolme peamise mõjutegurina võiks ära märkida esiteks koostöö sageduse muutuse, mis on tingitud laste iseseisvamaks muutumisega ehk vanusega (Eccles ja Harold 1996; Desforgese ja Abouchaari 2003). Teiseks enim mainitud põhjuseks on vanemate sotsiaal-majanduslik olukord (Harrise ja Goodall 2007; Desforgese ja Abouchaari 2003). Kolmas aspekt on lastevanemate kaasatuse ja laste tulemuste vaheline seos (Bireda 2009; Heers jt 2016; Desforgese ja Abouchaari 2003).

Vanemate ja kooli vaheline koostöö on tihedam algklassides, kuid kipub aja jooksul harvenema ning lapse noorukiikka jõudes on kodu ja kooli suhtlus vähenenud (Eccles ja Harold 1996). Vanemate osalus koolielus väheneb lapse vanemaks saades ning see on tihedalt seotud noore iseseisvamaks muutumisega, laps tahab võtta rohkem vastutust ja olla ise kooli ja kodu infovahendajaks (Desforgese ja Abouchaari 2003). Mida vanemaks õpilased saavad, seda passiivsemad on vanemad koolielus kaasa lööma. Seega on kodu ja kooli vaheline koostöö suurem siis, kui lapsed on väiksemad ning koostöö väheneb laste vanemaks saamisel, mis tingib laste iseseisvamaks muutumine.

Selgus ka, et lastevanemate osalus on tugevalt seotud vanemate sotsiaal-majandusliku staatuse ja vanemate hariduskogemustega (Harrise ja Goodall 2007). Ka Desforgese ja Abouchaari (2003) andmetel mõjutavad tugevalt vanemate osaluse ulatust ja eri vorme pere sotsiaalne klass, emade haridustase, materiaalne heaolu, emade psühhosotsiaalne tervis ja üksikvanema staatus ning mingil vähemal määral ka pere rahvus. Vanemate osaluse erinevused on seotud sotsiaalse klassi, vaesuse, tervishoiu ja vanemate taju oma rolli ja usalduse täitmisel. Mõned vanemad jäävad kõrvale, kuna nad tunnevad, et neid tõrjutakse kooli ja õpetajate poolt (Desforges ja Abouchaar 2003). Seega võivad koolielus vähem osaleda sotsiaalselt ja majanduslikult kehvemas seisus olevad lapsevanemad ning seetõttu tuleks neile kaasamisel suuremat tähelepanu pöörata.

Lastevanemate osalus on positiivses korrelatsioonis lapse saavutuste tasemega, mida kõrgemad on lapse saavutused, seda enam tema vanemad seovad ennast kooliga ning mida suurem on vanemate osalus koolielus ja laste õppimises, seda edukamad on lapsed, mõju on mõlemapoolne (Heers jt 2016; Desforgese ja Abouchaari 2003). Mida paremad on lapse tulemused, seda enam võtavad osa ka lapsevanemad (Bireda 2009), kuid kaasata tuleks neid ka siis, kui lapse tulemused on kehvemad, kuna just siis vajab laps rohkem tuge.

Vanemate osalust võivad mõjutada ka Payne (1994) kirjeldatud koostöö takistused, mille ta jaotab kolmeks: kommunikatsiooni-, kultuurilised- ja isiklikud takistused. Kommunikatsioonitakistused ehk suhtlusprobleemid võivad tuleneda näiteks aja puudusest või sellest, et ei leia ühist sobivat aega. Probleemiks võivad olla ka erinevate kommunikatsiooniviiside kasutamine, näiteks tänapäevaste lahenduste kasutamine, mis ei ole kõigile igapäevaselt kättesaadavad. Samas võib probleeme tekitada veel inimeste kehv suhtlemisoskus. Kultuuriliste takistuste all mõistetakse ka kooli kultuurist tulenevaid erimeelsusi. Näiteks toimub enamasti ainult ühesuunaline suhtlemine, puudub usaldus ning seetõttu võivad kaasatud olla ainult väga aktiivsed. Isiklike probleemide all nähakse eelkõige varasemaid ebameeldivaid kogemusi või negatiivseid emotsioone, mistõttu võivad lapsevanemad ennast halvasti või ebakindlalt tunda, selgitab Payne (1994). Lastevanemaid kaasates tuleks mõelda võimalikele takistustele. Näiteks tuleks põhjendatult läbi mõelda erinevate kommunikatsiooniviiside kasutamine. Arvestama peaks ka sellega, et lastevanematel võivad kooliga varasemast kokkupuutest olla kehvad kogemused, mis

mõjutavad teda ka hetkesuhtluses. Samuti peab mõistma, et inimeste suhtlusoskused on erinevad.

Klassijuhataja ja lastevanemate vaheline kommunikatsioon

Kuna paljuski vahendab lapsevanema ja kooli suhtlust ja infot klassijuhataja, siis võib vanemate osalust koolielus mõjutada ka klassijuhataja ja lastevanemate vaheline kommunikatsioon. Klassijuhataja on juhi rollis, kes peaks suutma ja tahtma sidustada nii klassi, lastevanemaid kui teisi õpetajaid, olema moderaatoriks, kes võtab vastutuse ja teeb otsuseid, aga arvestab otsuste tegemisel erinevate osapooltega ja julgustab arvamust avaldama ka tagasihoidlikumaid (Sutrop ja Randma 2013). Klassijuhataja peab koordineerima kooli ja kodu vahelist partnerlust.

Randma ja Harro-Loit (2013) ütlevad, et klassijuhataja ülesandeks peaks olema suhete korraldamine ja seda erinevatel tasanditel – õpetajad ja õpilased, vanemad ja kool ning vanemad ja õpilased. Klassijuhataja jaoks on kõige mahukam lastevanematega suhte loomine, käimasolevast teavitamine, nende kuulamine ja koos lastevanematega tegevuste planeerimine. Lastevanemaid tuleks kaasata lisaks informatsiooni jagamisele enam õppeprotsessi juhtimisse (Randma ja Harro-Loit 2013). Õppeprotsessi juhtimises osalemine on vastutusrikas ning annab lastevanemale võimaluse saada koolis toimuvast põhjalik ülevaade ning osaleda koolielu korraldamisel või muutmisel.

Randma ja Harro-Loit (2013) kirjeldavad klassijuhataja ja vanemate erinevaid kommunikatsiooniviise, mis on omakorda jagatud kaheks. Esiteks, vahetu kommunikatsioon, nagu vanemate koosolekud, kus toimuvad arutelud, informatsiooni edastamine, otsuste langetamine ja ideede genereerimine; probleemvestlused, kus selgitatakse probleeme ja vajadusi; õpetaja ja vanema vahelised läbirääkimised; lühikesed lapsevanema ja õpetaja kohtumised; arenguvestlused. Teiseks, vahendatud kommunikatsioon: klassi blogi või foorumid, ka E-kooli ja õpilaspäeviku sissekanded; tunnistus, iseloomustused, kokkuvõtted lastevanemale; telefonikõned, -sõnumid, e-kirjad; kooli kodulehekülg.

Iga klassijuhataja peab individuaalselt kaalutlema ja läbi mõtlema, milliseid kommunikatsiooniviise ja millises mahus nad kasutada soovivad (Randma ja Harro-Loit 2013). Lastevanemate eelistused suhtlusviiside, -kanalite ja -sageduse osas võivad olla erinevad ning just seetõttu on oluline, et õpetaja lähtuks kommunikatsiooniviiside valimisel igast perekonnast ja klassist individuaalselt. Lastevanemate ja klassijuhataja vahelist kommunikatsiooni peaks algatama ja eest vedama klassijuhataja.

Probleemipüstitus

Lapse kasvamisel ja arenemisel on esmatähtis roll nii koolil, kodul kui kogukonnal. Laste kasvatus toimub nende argielus ning kasvatust mõistetakse kõige laiemas tähenduses (Petrie jt, 2006). Kui lastevanemate roll on laste elus primaarne, siis kooliikka jõudes veedab laps suure osa oma argielust lisaks kodule ka koolis. Võttes arvesse, et kool täidab lapse elust nii suure osa, on väga oluline vaadata kooliga seonduvat lapse seisukohast. Lähtudes lapse eluilmast, mis hõlmab enam kui kool, peaksid koolielu korraldamisse olema kaasatud nii koolipersonali kui ka lastevanemaid. Eesmärgiks on tagada lapsele parim võimalik arenemine nii kodu kui kooli toel. Laste üleskasvatamisel peab väärtustama meeskonnatööd, teiste spetsialistide, kogukonna liikmete ning eriti lastevanemate panust (Petrie jt, 2006).

Koolielu korraldamisega tegeleb eelkõige koolipersonal: õpetajad, kooli personal ja juhtkond. Lastevanematega suhtlevad ja puutuvad eri moel kõige enam kokku klassijuhtajad. Ka Eesti elukestva õppe strateegia kohaselt on koostöö haridussüsteemi edu võti, sealhulgas koostöö kooli ja lastevanemate vahel (Eesti elukestva õppe strateegia 2020). Seega võib öelda, et lähtudes lapse argielust ja lapse õigusest olla õnnelik ning saada parimat haridust ja kasvatust on kodu ja kooli, eelkõige klassijuhatajate, koostöö lapse kooliea loomulik osa.

Kooli ja kodu koostööd on Eestis enim uurinud Karin Lukk (Lukk 2007). Liis-Marii Mandel on koostanud magistr töö teemal „Laste heaolu koolis ja heaolu loov kool: laste perspektiiv”, mis seab eesmärgiks välja selgitada laste ideed heaolu loovast koolist (Mandel 2016).

Käesoleva magistr töö eesmärgiks on õppida tundma koolide praktikaid lastevanemate osaluse ja kaasatuse alal ehk kas ja kuidas osalevad lastevanemad koolielu korraldamises. Kuna lastevanematega suhtlevad kõige tihedamalt õpilaste klassijuhatajad, siis on uurimisküsimuste püstitamisel lähtud klassijuhatajatest. Tulenevalt uurimuse eesmärgist on uurimisküsimused järgmised:

1. Millised on klassijuhatajate kogemused seoses lastevanemate osalemisega koolielu korraldamises?

2. Millised on klassijuhatajate ootused lastevanemate osaluse suhtes?
3. Mida tähendab lastevanemate jaoks osalemine koolielu korraldamises?

2. Metoodika

2.1 Uurimismeetodi valik ja põhjendus

Oma magistritöös kasutan kvalitatiivset uurimismeetodit, kuna tulemused ei ole otseselt arvudes mõõdetavad, vaid on kirjeldavad, hinnangulised ning sõltuvad uurija tõlgendustest (McMillan ja Weyers, 2011 Laherand 2008). Kvalitatiivsele uurimusele on kõige omasemaks meetodiks intervjuud (Õunapuu 2014), mis võimaldab läbi intervjuude pöörduda otse õpetajate poole, kuna just nemad tegutsevad igapäevaselt koolides ning samuti luua intervjuudega otsekontakt lastevanematega. Kvalitatiivse uurimuse teel saab detailseid ja rikkalikke kirjeldusi inimeste arvamuste ja käitumiste kohta (Õunapuu 2014). Seega sobib kvalitatiivne meetod hästi selleks, et uurida koolipersonali ja lastevanemate tõlgendusi seoses lastevanemate osalusega koolielu korraldamises. Samuti sobib antud uurimismeetod koolipersonali kogemuste ja ootuste välja selgitamises seoses lastevanemate osalusega koolielu korraldamises.

2.2 Uurimuses osalejad

Uurimuse planeerimisel soovisin uurida kolme erinevat kooli, mis annaksid võimalikult hea ülevaate, kuidas lastevanemate osalus kooliti erineb. Selleks valisin valimisse kolm Eesti kooli, kus intervjuueerisin esimese ja kuuenda klassi klassijuhatajaid ja õpilaste vanemaid. Üks kool oli linna suur põhikool, teine väiksem põhikool maapiirkonnas ning kolmas waldorfkool ehk kodanikualgatusel põhinev kool. Esimese ja kuuenda klassi klassijuhatajad valisin, et näha, kas erinevusi võib esineda ka klassiti.

Esimeses kool on üpris suur ning asub linnas. 2014./2015. õppeaastal õppis koolis pisut enam kui 400 õpilast ning töötajaid natuke vähem kui 60 (kooli kodulehekülg). Enamasti on selles koolis suured klassid ning igas klassis kaks paralleeli, nii ka minu sihtklasside puhul (esimene ja kuues). Kooli juhtkonnalt intervjuude tegemiseks loa ja kontaktide küsimisel sain ühe esimese ja ühe kuuenda klassi klassijuhataja kontakti, seega tegi õpetajate valiku esialgu kooli direktor. Esimese klassi puhul intervjuueerisingi ühe õpetajat, kuid kuuenda klassi klassijuhatajalt sain soovitusel, et võiksin intervjuu teha ka paralleelklassi klassijuhatajaga. Lastevanema kontakti sain kuuenda klassi klassijuhatajalt, kes küsis lastevanematelt loa ning

võimaldas intervjuud tegema tulla kohe pärast arenguveestlust. Kuna arenguveestlusel osalesid lapse mõlemad vanemad, siis osalesid ka intervjuus nii ema kui isa. Intervjueeritavate peres on kaks last, kelles üks õpib esimeses ja teine kuuendas klassis.

Teine kool asub väiksemas valla tömbekeskuses. 2017. aasta seisuga elab antud vallas üle 2000 inimese ning tegutseb kaks kooli, millest üks on erakool (valla kodulehekülgl). Koolis õpib umbes 170 õpilast ning koolimeeskonnas on kokku peaaegu 40 (kooli kodulehekülgl). Paralleele on enamasti üks ning klasside suurused on väga erinevad. 2016./2017. õppeaastal on esimest ja kuuendat klassi ainult üks paralleel, seega intervjueerisin mõlemat õpetajat. Lastevanema kontakti sain ühelt õpetajalt, selle vanema üks laps on antud kooli lõpetanud ning teine veel õpib.

Kolmanda kooli näol on tegemist waldorfkooliga. 2016./2017. õppeaastal õppis selles koolis ligi 80 õpilast ning töötajaid oli 25. Klassid on üsna väikesed, seega on kuues/seitsmes klass 2016/2017 õppeaastal liitklass ehk neil on üks klassijuhataja. Seega intervjueerisin esimese klassi ja kuuenda/seitsmenda klassi klassijuhatajat. Lastevanema kontakti sain vanemate klasside klassijuhatajalt.

2.3 Andmekogumismeetod ja intervjuude käik

Andmete kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuusid, kuna see on paindlik ja aitab vastajatel oma mõtteid ja arvamusi laialt väljendada (Õunapuu 2014). Samuti võimaldab poolstruktureeritud intervjuu kasutada varasemalt ette valmistatud intervjuu küsimusi ja kava ning muuta intervjuu läbiviimisel küsimuste ja kava järjekorda või küsida täpsustavaid küsimusi (Lepik jt, 2014). Nii õpetajate kui lastevanemate küsimused olid eelnevalt ette valmistatud intervjuu kavadena (Lisa 1 ja Lisa 2) ning intervjuudes kasutasin ka täpsustatud küsimusi ja vajadusel muutsin küsimuste järjekorda. Kokku viisin läbi üheksa intervjuud, millest kaheksa olid individuaalintervjuud ja üks grüpiintervjuu. Intervjueerisin kolme esimese ja kolme kuuenda klassi klassijuhatajat ning nelja lastevanemat. Ühes lastevanemate intervjuus osales korraga kaks lastevanemat. Valimit ilmestab Joonis 2.

	Kool 1	Kool 2	Kool 3
I klassi klassijuhataja	+	+	+
VI klassi klassijuhataja	+	+	++
Lastevanem	+	+	Grupiintervjuu (ema ja isa)

Joonis 2 Osalejad

Intervjuude läbiviimiseks võtsin esmalt ühendust kooli juhtkonnaga ning palusin luba õpetajate ja lastevanemate uuringusse kaasamiseks. Nii kooli juhtkonnad, kelle poole algselt pöördusin, kui ka intervjuudes osalejad pidasid uurimisteemat oluliseks, ning sellest tulenevalt olid kõik kolm kooli väga vastutulelikud ning nende kooli osalusega koheselt nõus. Kooli juhtkond edastas mulle sobilike esimese ja kuuenda klasside klassijuhatajate kontaktid ning edasi suhtlesingi nendega, leppides intervjuuks sobilikud ajad kokku nii telefoni kui e-kirja teel. Ka kõik õpetajad nõustusid koheselt intervjuudes osalema. Lastevanematega sain kontakti läbi õpetajate soovitude. Ühel juhul leppis õpetaja ise lastevanematega intervjuuks sobiva aja kokku ning teiste lastevanemate kontaktid sain õpetajatelt. Lastevanemad pidasid teemat samuti oluliseks ning osalesid intervjuudes hea meelega. Kahel lapsevanemal olid lapsed, kellest üks käis esimeses ning teine laps kuuendas või seitsmendas klassis. Kolmanda lapsevanemal oli samuti mitu last, kuid kelles üks oli antud kooli juba lõpetanud. Intervjuud toimusid enamasti kooliruumides, kuid kahe lapsevanema puhul viisin intervjuu läbi nende isiklikus kodus.

Intervjuude alguses informeerisin kõiki intervjuueeritavaid nende konfidentsiaalsusest. Samuti palusin luba vestluste salvestamiseks diktofoni abiga ning selgitasin lindistamise olulisust. Lubades intervjuude salvestusi kasutada ainult magistritöö tarbeks, lindistasin kõik vestlused diktofoni abil. Intervjuude pikkused jäid ajavahemikku umbes 20 – 70 minutit. Helisalvestised transkribeerisin sõna-sõnaliselt. Kaks intervjuud lastevanematega toimusid nende kodus, kus viibisid ka teised pereliikmed, seega tuli ette paar olukorda, kus vestlus tuli ajutiselt katkestada. Mõlemad intervjuud jätkusid sujuvalt ega mõjutanud oluliselt intervjuueeritav vastamist.

Intervjueeritavate konfidentsiaalsuse tagamiseks ei ole töös mainitud intervjueeritavate, koolide ega koolide asukohtade nimesid. Uurimuses osalejate nimed, koolid ja koolide asukohad on teada ainult minule kui uurimuse autorile.

2.4 Analüüsimeetod: kvalitatiivne sisuanalüüs

Kõik intervjuud salvestasin nii telefoni kui diktofoni abil, et vältida salvestuse tehnikast tulenevat ebaõnnestumist. Salvestustest koostasın sõna-sõnalised transkriptsioonid. Andmete analüüsimisel kasutasın kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis annab võimaluse keskenduda olulistele ja peamistele tähendustele. Samuti võimaldab see tekstis tähelepanu pöörata ka unikaalsetele või harva esinevatele nähtustele. Andmete analüüsimisel viisin läbi kodeerimise, mille alusel tekkisid kategooriad. Eesmärgiks ei olnud koodide range fikseerimine, seega vaatasın koodi ja kategooriaid üle ja täiendasın kogu analüüsi vältel (Kalmus, Masso ja Linno 2015). Esmase kodeerimise käigus tõin välja olulisemad koodid ning nende alusel lõin kategooriad. Selleks tuli intervjuud ühe kupa läbi töötada ning korduvalt lugeda ja kategooriaid täpsustada. Kodeerimisel püüdsın lähtuda esimestest intervjuudest tulenevatest koodidest. Koodidest ja kategooriatest kujunesidki välja tulemuste alateemad.

Peamiselt kasutasın juhtumiülest ehk horisontaalset analüüsi. Vaatlesın kõiki intervjuusid üheaegselt, mis võimaldab koolide ning õpetajate ja lastevanemate kirjelduste ja arvamuste võrdlemist. Samuti aitas see kaasa intervjuudest läbivate teemade leidmisele (Kalmus, Asso ja Linno 2015).

2.5 Uuriija refleksiivsus

Kvalitatiivse uurimuse puhul on väga oluline uuriija refleksiivsus, siis kogu uurimisprotsessi vältel pöörasin tähelepanu minu kui uuriija mõju uurimuse analüüsimisele ja tulemuste esitamisele (Kalmus, Masso ja Linno 2015). Kvalitatiivse uurimuse puhul tuleb teadvustada, et uuriija isik ja varasemad teadmised-kogemused mõjutavad nii andmete kogumist kui saadud andmete tõlgendamist. Kahe kooliga olin varem kokku puutunud ja seetõttu tundsin põgusalt kahte õpetajat. Tuttavate õpetajatega oli vestlust alustada lihtsam ja tundus, et ka neile oli see meeldiv üllatus, et just mina intervjuusid läbi viisin. Samas sujusid ka teised vestlused tõketeta ning intervjueeritavad olid väga avatud. Üldiselt leian, et varasem tutvus vastuseid

kuidagi ei mõjutanud. Lastevanemate puhul oli juhuslik, et kahte neist olin eelnevalt kohanud, kuna lastevanemaid soovitasid kooli õpetajad ning ka nemad polnud teadlikud, et neidinimesi tunnen. Uurimust puudutaval teemal ei olnud ma nendega vestelnud, seega leian, et vastustes meie varasem tutvus kuidagi ei kajastu.

Kõige enam võis mind uurijana mõjutada isiklik kogemus seoses lastevanemate aktiivsusega ja koolielus osalemisega. Minu enda koolis käimisest ei mäleta lastevanemate aktiivset osalust. Omast kogemusest mäletan seost, et väiksemates klassides käis lastevanemaid rohkem klassiüritustel või väljasõitudel. See võis kaudselt tekitada veendumuse, et esimeste klasside puhul on lastevanemate osalus suurem. Minu kui uurija refleksiivsust võisid uurimuse läbiviimisel mõjutada ka sisemised eelarvamused, et suures koolis on osalus vähene. Samuti olin varasemalt kuulnud, et uurimusse kaasatud väiksemas koolis on lastevanemad väga aktiivsed. Waldorfkooli puhul olin varasemate teadmiste põhjal arvamusel, et seal kaasatakse lastevanemaid kooliellu rohkem kui tavakoolides.

Kogu protsessi vältel püüdsin siiski teadvustada tegevuse eesmärki, ennast kui uurijat ning suhtusin endasse kui intervjuueerijasse kriitiliselt. Teadvustasin oma varaste kogemuste ja eelaimduste võimalikku mõju ning teadlikult ei seganud ega käsitlenud neid vestlustes.

Intervjuuerides püüdsin olla avatud, kuulata süvenenult ja empaatiliselt, anda vastamiseks piisavalt aega ning vältida aruteludesse laskumist intervjuu ajal, et mitte vastajat kuidagi mõjutada või suunata. Kõik intervjuueeritavad olin nii intervjuu eel, selle ajal ja intervjuu lõppedes väga positiivsed ning võiks öelda, et uuritud teemast isegi innustunud, mõistes selle olulisust.

Mind ennast innustas intervjuude tegemisel kõige enam see, kuidas mõned õpetajad või lastevanemad avastasid enda jaoks tänu uurimusele selle teema kui väga olulise nüansi koolielust. Loodan, et õpetajad edaspidi ka kasutavad oma enda välja pakutud ideid ja lahendusi, mis vanemaid varasemast veelgi enam kooli tooks. Samuti tekkis mul endal huvi näiteks oma noorema venna klassile midagi korraldada või tegemistes kaasa lüüa. Eriti huvitavad olid erinevad projektid, mida nii õpetajad kui lastevanemad kirjeldasid, seega püüdsin neid näidetena välja tuua tulemuste peatükis.

2.6 Uurimuse eetiline aspekt

Kõigile intervjuueeritavatele ja ka kooli juhtkonnale selgitasin oma uurimuse eesmärgi ning andsin lühikese ülevaate uurimuse sisust. Osalejatele selgitasin intervjuude alguses nende osaluse konfidentsiaalsust. Rõhutasin, et uurimuses ei avalda ma nende ega kooli nime või asukohta. Usun, et konfidentsiaalsus võis intervjuueeritavad muuta avatumaks, julgemaks ning vastused olid ausad. Kuna kõik vastajad olid koolidega tihedalt seotud, siis võis see tagada julguse rääkida ka negatiivsetest aspektidest ilma, et peaks kartma sellest tulenevaid konflikte või süütunnet. Samuti lubasin intervjuude salvestusi ja transkriptsioone kasutada ainult oma magistritöö tegemiseks. Kaks intervjuueeritavat viitasid vestluse käigus salvestamisele või transkribeerimisele öeldes näiteks, et just öeldut ei oleks vaja kirja panna. Seega tundus, et mõni vastaja siiski mõtles vestluse käigus sellele, et keegi tema sõnu lindistab. Kuna teemaga ei kaasnenud liiga isiklikku infot või teemasid, siis tundus, et kõik vastajad tundsid ennast intervjuu ajal mugavalt ja hästi.

Kvalitatiivse uurimuse puhul on oluline, et andmeid kogutakse intervjuueeritava loomulikus olukorras (Hirsijärv, Remes ja Sajavaara 2005). Sellest tulenevalt viisin enamus intervjuusid läbi koolis, õpetajate endi klassiruumides. Kahe lapsevanemaga viisin vestluse läbi nende omas kodus. Võttes lastevanematega ühendust selgus, et neile on nii mugavam. Mõlemal juhul viisin intervjuud läbi nädalavahetusel, mil kool oli suletud. Samuti elas üks lastevanem koolist üsna kaugel, seega oli tema soov, et sõidaksin võimalusel ise tema juurde. Leian, et nii õpetajate kui lastevanemate puhul oli keskkond intervjuude läbi viimiseks igati sobiv ning toetas osalejate avatust minu suhtes.

Intervjuud tehes tekkis vahel tunne, et tahaks vestluse käigus jagada ka oma kogemusi või mõtteid. Sellele vaatamata jälgisin aktiivse kuulamise põhimõtteid ning seadsin ennast kuulaja ja intervjuueerija rolli ning vältisin vahemärkuste tegemist ja oma mõtete välja ütlemist. Lähtuda tuli vastaja arvamustest ning kirjeldustest, vältides isiklike hoiakuid, eeldusi või eelarvamusi. Uurija refleksiivsuse olulisusest lähtusin lisaks andmete kogumisele ka tulemuste esitamise ja analüüsimise juures.

3. Tulemused: kooli ja lastevanemate koostöö

Järgnevas peatükis esitan andmete kogumisel saadud tulemused. Kirjeldan intervjuudest esile tõusnud olulisemaid teemasid ning ilmestan teksti intervjuude transkriptsioonist välja võetud tsitaatidega. Tsitaadid on muutmata kujul. Tsitaadi juures olev lühend „*ÕP*” tähistab õpetajat ning „*LA*” lastevanemat ning number näitab, mitmenda klassi klassijuhtajaga on tegemist, teine number tähistab kooli. Näiteks „*ÕP 1.3!*” tähendab, et tsitaat pärineb kolmanda kooli esimese klassi klassijuhtajalt. Lastevanemate tähistele järgnevad lihtsalt kooli järjekorranumbrid. Tsitaatides olen kasutanud veel märget /.../, mis näitab, et olen vahele jättnud teksti, mis ei ole uurimuse seisukohast oluline ega anna lisaväärtust.

Peatüki ülesehitus põhineb kvalitatiivsel sisuanalüüsil. Tulemused on liigendatud teemade järgi, mis tulid esile kodeerimise ja kategoriseerimise teel. Peatükk on jaotatud neljaks alapeatükiks, milles käsitlen järgmisi teemasid: lastevanemate ja klassijuhtajate igapäevane koostöö, korraldatud koostöö, kooli ja lastevanemate vaade koostööle ning omavahelise usalduse kujunemine.

3.1 Igapäevane koostöö

Kõik õpetajad kirjeldavad lastevanematega suhtlemise kogemusi positiivselt: „*Seni on mul olnud sellised väga meeldivad lapsevanemad*”; „*Kogemused on väga head, mul on väga head lapsevanemad*”; „*...ei ole ühtegi ebameeldivat, et jää meelde, ei meenu praegu jah*”. Klassijuhtajad räägivad, et neil on oma klassi laste vanematega hea ning usalduslik läbisaamine. Lastevanemaid peetakse toredateks, vastutulelikeks, avatuteks ja toetavateks. Kakskümmend aastat koolis töötanud õpetaja räägib, et isegi kui mõnikord on tundunud, et mõni lapsevanem ajab jonni või on kiuslik, siis vanemaks saades on ta paremini mõistnud, et lapsevanem lihtsalt soovib oma lapsele parimat ning tal võib olla sellest erinev arusaam või teised ootused. Siiski on erimeelsused üldiselt lahendatavad ning ta lisab, et nii õpetajad kui ka lastevanemad on erinevad isiksused ning kõik inimesed ei klapigi omavahel.

Ka enamus lastevanemaid kirjeldab just positiivseid kogemusi õpetajatega suhtlemisel. Waldorfkoolis käiva lapse vanema arvates on nende koolis nii vanemad kui õpetajad nagu võrdsed partnerid. Nad toetavad üksteist ning on koostööaltid, kesksel kohal on lapse heaolu

ehk keskendutakse sellele, mis on lapsele parim ning mida saab seejuures teha kool ja kuidas panustada pere.

„Me saame sellest aru, et ainuüksi kool ei saa vastutada mitte mingi asja eest /.../, et see ei ole nii-öelda kodupraak, kui midagi läheb nii või naa. /.../. Ma tunnen kooliga suheldes, et nad on nagu partnerid mulle, nad on abiks.” (LA 2)

Teised lastevanemad toovad välja ka murekohti. Näiteks räägivad lastevanemad, et õpetajaga on raske suhelda, kuna ei saa hästi kontakti. Vahel on tal nende sõnul kiire ning vahel jääb mulje, et klassijuhataja ei jõua kõigi õpilaste probleemidesse süveneda. Teise kooli lapsevanem räägib, et väga palju oleneb suhtlemise ja läbisaamise puhul individuaalsetest inimestest.

„/.../see sõltub inimestevahelisest keemiast ka, kui mulle ikka meeldib selle klassijuhataja või õpetaja stiil /.../, see inimene on loomuselt mulle sobib ja suhtlus on tore.” (LA 1)

Lastevanemate ja õpetajate vahelist koostööd algatab eelkõige õpetaja. Klassijuhatajad kutsuvad lastevanemaid arenguestlustele, korraldavad koosolekuid või muid meelelahutuslikke ja kooliväliseid tegevusi. Näiteks kaasavad õpetajad lastevanemaid teatrikülastustele või muudele ekskursioonidele.

Tuleb ette ka juhuseid, kus lapsevanem ise algatab suhtlust või pakub välja ideid, mida edaspidi klassiga koos ette võtta. Samuti on kahes koolis lastevanemad algatanud suuremaid üritusi või projekte.

Üheks kokkupuuteks kooliga on lastevanematel vestlused õpetaja või teiste kooli töötajatega, mis on ajendatud peamiselt mõnes tekkinud probleemist või konfliktist. Mõnikord puutuvad õpetajad lastevanematega kokku ka siis, kui on tekkinud mõni probleem või lausa konflikt ning see ongi põhjuseks, miks omavahel suhelda tuleb. Intervjueeritav mainis, et probleemi tekkimisel võtab ta esimesel võimalusel ühendust lapsevanemaga: *„/.../ kui on näiteks tekkinud mingi probleem, noh ikka juhtub ju lastel igasuguseid asju, siis ma koheselt võtan ühendust lapsevanemaga.”*. Esimese klassi klassijuhataja räägib, et lastevanemad satuvad vahel kooli kuna tekkinud on mingi konflikt. Tema arvates on seejuures oluline lapsevanemaga rahulikult vestelda ning anda mõista, et alati on asi kahepoolne ja üldiselt nad

rahunevad ning mõistavad. Teine õpetaja kirjeldab, et probleemide esinemisel on kokku kutsutud kõik osapooled ja nende vanemad ning püütud leida lahendusi.

„Tihti ju kutsun lastevanemaid seepärast, kui mõni selline konflikt tuleb nagu arutada /.../ mõni lapsevanem tuleb nii-öelda üles ärritunult, siis vesteldes temaga rahunevad nad maha ja saavad aru, et ka tema lapses on probleem.” (ÕP 1.3)

„/.../ kui on mingi probleem olnud, siis oleme teinud sellise ringi, ütleme seal on see probleemne tegelane, siis on see, kellega probleem tekkis ja vanemad ja siis oleme üritanud mingeid kokkuleppeid saada.” (ÕP 6.4)

Lastevanemate sõnul on üheks koolimajja sattumise põhjuseks lastega seotud mured. Ühest vestlusest selgub, et põhiliseks koolimajja sattumise põhjuseks nende esimese klassi poiss, kes on natuke elavama loomuga ning vajab rohkem tähelepanu, seetõttu tekivad mõningad probleemid. Sellest tingituna on nad mitmeid kordi suhelnud nii klassijuhataja, õppealajuhataja, direktori, kui ka majandusjuhatajaga, viimase puhul oli laps koolile tekitanud majandusliku kahju.

Õpetaja kirjeldab olukorda, kus probleemid või konfliktid on kerged tulema, kuna vanematele tuleb kuvada lapsega seotud probleemseid olukordi. Samas rõhutab, et reeglina saab neid kõiki lahendada. Teine õpetaja peab oluliseks, et konfliktide või probleemide korral sellest räägitaks, kuna sel juhul on võimalik asju rahumeelselt lahendada.

„Et kui seal on mingid laste omavahelised konfliktid või mis iganes, et tulla öelda ja kui me teame, siis me saame ka asja nagu rahulikumalt ära lahendatud /.../.” (ÕP 1.1)

Lastevanem räägib, et on ka ise õpetaja poole pöördunud, kui mõnes aines on tekkinud probleem, kuid kurdab, et aineõpetajaga kontakti ei saanud ning seetõttu on ta pöördunud juhtkonna poole. Õpetaja on seevastu väga rahul kooli poolse toega: *„Ma tunnen kooliga suheldes, et nad on nagu partnerid mulle.”*. Ta leiab, et kui on mingi mure, siis keskendutakse sellele, mis on lapsele antud juhul ja konkreetsetes olukorras parim ning mida saab ära teha nii kool kui pere.

Suhtlemise viisid

Vestlustest selgub, et omavahel suheldakse tihti telefoni teel ning mõnikord võibki see olla peamiseks suhtlemise viisiks. Samas on ka teisi suhtlemise viise:

„Ei ole midagi alandavat, kui ta kirjutab ühele aineõpetajale, et palun selgitust miks see või teine asi on selline /.../. Siis sellele lihtsalt ei vastata, vastust ei tule kirjale.” (LA 1)

Waldorfkooli lastevanem aga räägib, et nende koolis on päeval õpetajate telefonid välja lülitatud ning see võib mõnikord tekitada infosulu, kuna meili teel ei pruugi kiirele küsimusel vastust saada.

Meili teel suhtlemist kasutatakse samuti väga palju, kuid pigem on see ühepoolne suhtlus või info edastamine. Lastevanem avaldab pahameelt, et kirja teel ei saa alati õpetajatega suheldes vastust. Õpetaja peab aga meilide saatmist kõige sobilikumaks informatsiooni vahetamiseks. Kaks kuuenda klassi klassijuhatajat eelistavad e-kirja saatmisele suhelda otse telefoni teel: *„/.../ me oleme ikka üldiselt saanud suheldud, aga e-kooli kaudu ta väga ei, pigem on helistamise peale.” (ÕP 6.4).* Üks õpetaja räägib, et meilitsi ei pruugi kirjad kohale jõuda, kuna arvutit kasutatakse vähe ning seetõttu peab ta telefoni teel vestlemist efektiivsemaks. Ta lisab, et üldisemaid teateid või infot võib siiski ka e-kooli kaudu saata.

„Kõik ei ole nii aktiivsed arvutikasutajad ja noh ei ole ka sellised töökohad, et ütleme arvuti on kogu aeg nagu käe-jala juures, aga siis noh kõige-kõige mugavam ja vahetum on ikkagi telefon, et siis saab küll kätte.” (ÕP 6.1)

Nii lastevanem kui kaks õpetajat mainivad, et palju suheldakse lastevanematega ka sotsiaalmeedia vahendusel. Õpetajad mainivad, et moodustatud sotsiaalvõrgustiku lehel *Facebooki* kommuun, kuhu kuuluvad nii lastevanemad, õpilased kui õpetajad. Paraku selgub vestlusest, et kõigil lastevanematel *Facebooki* kasutajat ei ole. Üks õpetaja räägib, et neile, kes sotsiaalmeediat ei kasuta, edastab ta infot enamasti suuliselt ja olulised teated paneb üles e-kooli. Siiski võib *Facebooki* lehelt leida palju asju, mis e-koolis ei kajastu, näiteks mõnel klassiüritusel või ekskursioonil tehtud pildid või teade väiksemast väljasõidust. Lastevanem kirjeldab *Facebooki* gruppi, kuhu kuuluvad ainult lastevanemad ning omavahel vahetatakse infot ja suheldakse teiste lastevanematega.

„/.../me oleme hästi popid ja noortepärasead, meil on ka moloraamatus oma keskkond. /.../ Seal on nii õpilased kui vanemad. /.../ läbi selle jookseb enamus infot, sest siis saavad ka nagu lapsevanemad ju sinuga nagu suhelda kaasa, kasvõi virtuaalmaailmas.” (ÕP 6.3)

„/.../ meil on nagu Facebooki grupp/.../ koht, et kui on nagu midagi vaja õpetajale kingitust teha, siis on hea küsida eksju. /.../ kus vanemad saaks arutada ka õpetajate üle niimoodi, et õpetajad mitte midagi halba eks /.../ et kas kellelgi on veel mingi sarnane mure või küsimus.” (LA 3)

Üks õpetaja usub, et väikse koha ja maakooli eripära on see, et suhtlus lastevanematega käib lisaks telefonidele, meilidele ja e-koolile ka igal pool mujal, näiteks tänaval või poes.

„/.../ suhtlus käib ka, saab poes kokku ja noh kus iganes, sa saad kokku, seisad jälle, räägid, kuidas koolis oli /.../.” (ÕP 1.1)

Lastevanemate ja õpetajate suhtlemise sagedus

Enamus õpetajatest rääkis, et puutub lastevanematega kokku üsna sagedasti. Neli lastevanemat mainivad igapäevast suhtlust nende klassi õpilaste vanematega. Esimese klaasi õpetajatel on igapäevane kontakt tihedam: *„Esimese klassi klassijuhatajana kohtun siis iga päev.”* Üheks põhjuseks, miks algklassides suhtlus tihedam on, tõi klassijuhataja, et lastevanemad toovad oma lapsi ise kooli ning seetõttu kohtuvad õpetajaga. Kaks kuuenda klassi õpetajat ütlesid samuti, et suhtlus toimub igapäevaselt.

Üks õpetaja suhtleb vanematega vähemalt kord nädalas, kuigi tõdeb, et kontakt võiks olla tihedam: *„Tahaks peaaegu et öelda igapäevaselt, aga hea küll, vähemalt kord nädalas.”* Teine püüab lastevanematele infot jagada vähemalt korra nädalas, kuid see on pigem ühepoolne suhtlus. Lisaks kohtub ja vestleb ta lastevanematega kord kuus.

„ No igapäevaselt on väga vähe, et see on ainult võib-olla tere ja head aega tasemel /.../ püüan iga nädal mingi sellise kokkuvõtte ka, ettevaatava meili saata /.../” (ÕP 1.2)

Mitu õpetajat räägivad, et mida vanemaks lapsed saavad, seda vähem puututakse kokku lastevanematega. Põhjenduseks tuuakse, et vanemaks saades on lapsed üha iseseisvamad ega vaja enam nii palju tuge ning muutvad iseseisvamaks, samas hääbub ka lastevanemate huvi.

„Et näiteks jah kui laps on juba kolmandas klassis, siis jah juba järjest vähem, siis nad jah enam väga ei huvitu, kuidas lapsel läheb /.../. Laps on ise juba asjalikum, /.../.” (ÕP 1.1)

„/.../ sest vanemates klassides nad on juba palju iseseisvamad, neid ei ole vaja enam näpu otsas nagu kooli tuua. /.../ suured on ikkagi rohkem iseseisvamad ja saavad rohkem hakkama.” (ÕP 6.1)

Lastevanemad ei maini õpetajatega igapäevast suhtlust. Põhjuseks võib pidada seda, et õpetajad suhtlevad küll lastevanematega igapäevaselt, kuid mitte iga päev samade lastevanematega:

„Iga päev on mingisugunegi kokkupuude, kas siis ühe või kahe lapsevanemaga /.../.” (ÕP 1.1)

„Igal hommikul käib mõni lapsevanem jälle küsimas, et kuidas mu lapsel läheb /.../.” (ÕP 1.3)

Üks intervjuueeritud lastevanematest mainib, et õpetajatega suhtlemist tuleb ette umbes neli korda õppeaasta jooksul. Lastevanemate ja õpetajate vahelise suhtluse sageduse muutust lastevanemaks saamisel rõhutab ka lastevanemate kirjeldus. Nad räägivad, et vanema ehk kuuenda klassi lapse õpetajaga on suhtlus väga vähene, kuid esimese klassi õpilase klassijuhatajaga suheldakse tihedamini.

„/.../ praktiliselt korra nädalas saab ikka suhelda. /.../ Vanema poisi õpetajat sügisel vist nägime korra, et ei ole nagu põhjust olnud, et telefonitsi me oleme õpetajaga isegi rääkinud /.../.” (LA 1)

Mitu õpetajad tõdevad, et vanemate aktiivsus aja jooksul muutub ja sõltub paljuski inimestest. Seltskond vahetub, mõned lastevanemad on aktiivsemad ja teised vähem aktiivsemad ning mõnel aastal on tegusaid vähem, teisel rohkem. Üks klassijuhataja arvab, et vanema aktiivsust mõjutab ka tema amet. Waldorfkooli õpetaja leiab, et kooli algusaastatega võrreldes on aktiivsus tasapisi langenud, samas usub ta, et aktiivsete osakaal käibki koolis vahelduva eduga ning sõltub enamasti inimestest, kes antud hetkel kooliga seotud on.

„/.../algusaastate pioneerivaimustus hakkas justkui niimoodi, noh enam-vähem hääbuma vaikselt /.../ tekib mingi uus laine peale, tuleb selline uus seltskond /.../ kellegi sellise initsiatiivil, siis nagu tõusvas joones ja siis tekib jälle väike mõõnaperiood.” (ÕP 6.1)

3.2 Korraldatud koostöö

Vestlustest selgub, et lastevanemad osalevad koolielus mitut moodi ning koostöö kodu ja kooli vahel on erisugune. Peamiselt on nendeks võimalusteks arenguvestlused, koosolekud, meelelahutuslik pool ehk üritused või koolivälised tegevused, näiteks ekskursioonid ja kooli juhtimise või arenguga seotud tegemised ehk organisatsioonid, projektid ning hoolekogu töös osalemine. Üheks kokkupuuteks kooliga on lastevanematel veel vestlused õpetajate või teiste kooli töötajatega, mis on ajendatud peamiselt tekkinud probleemidest või konfliktidest.

Koosolekud

Intervjuudes kajastub, et peamiselt külastavad lastevanemad kahte liiki koosolekuid – klassikoosolekud ja üldkoosolekud ehk kogu kooli lastevanematele mõeldud koosolekud. Lisaks toimuvad veel hoolekogu koosolekud, kus on esindatud lastevanemad. Mõnes koolis on loodud näiteks MTÜ, kuhu kuuluvad lastevanemad, seega osaletakse ka nendel koosolekutel. Mitmesugustest koosolekutest ja nende sisust tuli juttu enamustes vestluses. Koosolekuid peetakse lastevanemate ja kooli oluliseks kokkupuutepunktiks. Samuti on kahe lastevanema sõnul koosolekud üheks põhjuseks, miks lastevanemad üldse koolimaja külastavad: *„Lapsevanemana ma lähen koolimajja siis, kui on klassi koosolek või kui on hoolekogu koosolek /.../.”*

Lastevanemaid teavitatakse koosolekutest üldiselt e-kooli kaudu või kirja teel. Sarnaselt arenguvestlustele saab ka koosolekutel teha ettepanekuid – üldkoosolekutel ettepanekud laiemalt kogu koolile ning klassikoosolekutel õpetajale individuaalsemalt, mis ei välista, et ka seal tehakse üldisemaid ettepanekuid.

„Nii nagu meil viimane koosolek meil oli, siis üks lapsevanem tegi ettepaneku /.../.” (LA 1)

Kui arenguvestlustel keskendutakse konkreetse lapse arengule, rõõmudele ja muredele, siis klassikoosolekud on üldisemad ega käsitle üksikjuhtumeid. Esimese klassi õpetaja näeb selles aga koosolekutelt puudumise põhjust, kuna mõnel lapsevanemal võib olla eelarvamus, et koosolekul tehakse juttu just tema lapsest negatiivses mõttes.

„/.../ kardab saada halba emotsiooni, et äkki ma tõstatan mingi probleemi üles ja puudutan kuidagi tema last nimeliselt /.../ mõni võib-olla sellepärast eemaldub koolist.” (ÕP 1.3)

Kaks õpetajat näevad ühe võimalusena, kuidas vanemaid senisest enam aktiveerida, kutsudes neid üles just koosolekutel ning koguda näiteks ajurünnaku teel uusi ja põnevaid ideid, mida üheskoos hiljem läbi viia. Teise kooli õpetaja jutust selgub, et tema kogubki koosolekutel lastevanemate ideid ning pakub ise tegevusi välja, mida edaspidi koos teha. Ta usub, et enamasti saabki vanemate aktiivsus alguse koosolekutel räägitust. Ühe lastevanema sõnul võiksid koosolekud olla avatumad ning seal võiks toimuda rohkem aruelusid. Võimaliku lahendusena näeb ta koosolekute senise korraldusvormi muutmist või proovides erinevaid läbiviimise meetodeid.

„Võib-olla ka üldkoosolek võiks olla avatum, maailma kohviku, avatud ruumi meetodil /.../üks ettepanek oleks selline – koosolekud muuta /.../.” (LA 1)

Koosolekutel osalemise suhtes lähevad arvamused lahku: „/.../ koosolekutel käib ka ikkagi päris palju.”; „/.../ütleme, et on ikkagi kohal üheksakümmend protsenti alati /.../”. Mõni õpetaja räägib, et koosolekutel käib palju lastevanemaid, teine väidab, et osalemine on pigem vähene. Õpetajat hämmastab, et klassikoosolekutel küll osaletakse, kuid vaatamata sellele, et üldkoosolekud on hästi ettevalmistatud ja sageli on kutsutud huvitavaid lektoreid, käib seal liiga vähe vanemaid. Tema sõnul näitab see, et lastevanemaid huvitavad vaid nende enda lapse käekäigu üle, mitte üldisemast koolielu arendamisest.

„/.../ kutsutakse mingi tore esineja ja siis on nii tühi. See on täiesti uskumatu, et pooled nendest oleme me seal ise /.../.” (ÕP 1.1)

Nii lastevanema kui õpetaja sõnul on murekohaks veel see, et koosolekutel ei osale kõik, vaid pidevalt kindlad inimesed, kes enamasti on ka teistest aktiivsemad: „/.../ ja need on suht samad /.../ vaata need aktiivsed /.../”. Teisisõnu käivad koosolekutel enamasti ühed ja samas

lapsevanemad, kes on ise tegusamad ning sageli ka tublimate laste vanemad, kuigi koostöö on eriti oluline ka neile, kelle on õppimise või käitumisega rohkem probleeme. Kuna ühe pere lapsed on varasemalt käinud väiksemas koolis, rõhutab vanem, et eriti maakoolides käivad koosolekutel väga vähesed ning ainult teatud vanemad.

„/.../nagu ma vaatan, klassi koosolekutel on iga kord täpselt ühed ja samad inimesed. /.../ sul on nagu viisteis last klassis ja viis vanemat aastast aastasse on ainult need viis vanemat, kus ülejäänud kümme, need lihtsalt ei tulegi /.../.” (LA 3)

Põhjuseid, miks lastevanemad klassikoosolekul osaleda ei saa, tuuakse mitmeid. Peamise murekohana nähakse lastevanematele ja õpetajatele koosolekuks sobiva ühise aja leidmist. Vanemate tööaeg on erinev ning seetõttu on mõned vanemad lihtsalt koosoleku ajal tööl.

„/.../tööaeg ei klapi /.../ isad välismaal ja emad peavad hoolitsema siis laste eest ja olema nende nelja lapsega kodus.” (ÕP 1.3)

Õpetaja kurdab, et tihti on klassikoosolek enne üldkoosolekut või selle järel, kuid peres võib olla mitu last, kelle klassi koosolekute ajad kattuvad: *„/.../ koolis öeldakse küll, et teete koosoleku pärast üldkoosolekut onju /.../ mitu last koolis, tal on väga raske ennast jagada.”*. Probleemiks on olnud ka see, et laste eest hoolitseb peamiselt üks vanem või peres kasvavad väiksemad lapsed ning seetõttu on osalemine raskendatud.

Waldorfkooli lastevanem selgitab, et neil nimetatakse klassi koosolekuid vanemate õhtuks. Ka sama kooli mõlemad õpetajad mainivad korduvalt vanemateõhtuid. Esimeses klassis on vanemateõhtuid püütud teha igakuiselt, kuid mõnikord on need toimunud ka harvem. Kuuenda ja seitsmenda klassi vanemateõhtu toimuvad üle ühe kuu. Lastevanemate õhtute eesmärgid on väga erinevad ning neid sisustatakse erinevalt ja paindlikult. Õpetajad räägivad, et kohtumistel antakse klassi tegemiste kohta tagasisidet, tehakse kokkuvõtteid sellest, mis on toimunud ning antakse ülevaade eesootavast. Lisaks toimuvad arutelud, kus lastevanemad saavad esitada küsimusi või arutleda selle üle, mida võiks klassiga koos teha või kuidas juba planeeritud üritust läbi viia. Vajadusel vahetatakse informatsiooni või lahendatakse mingit päevakohast probleemi. Õpetaja sõnul ei ole info vahetamine tegelikult kesksel kohal ning pigem on koosolekul aruteludeks või näiteks kohaks, kus tutvustada Waldorfpedagoogikat ja selle mõju lastele.

„/.../ kuidas meie pedagoogika toimub, miks me teeme selles klassis just nimelt seda asja, milleks see hea on /.../.” (ÕP 6.2)

Nii lastevanem kui õpetajad räägivad, et sageli tehakse vanemateõhtutel lastevanematega läbi tegevusi, mida lapsed klassis teevad, näiteks vesivärvidega maalimine või vormijoonistus, kuid sellistes tegevustes osalemist piirab nii õpetajate kui lastevanemate sõnul aja puudus.

Arenguvestlused

Arenguvestlusi mainivad vestlustes nii õpetajad, kui lastevanemad. Arenguvestluses nähakse võimalust õpetaja ja lastevanemate vaheliseks suhtluseks. Vestlusesse on kaasatud õpetaja, õpilane ja tema vanemad. Kohtumisel saavad vanemad ja õpetajad laste juuresolekul infot vahetada ja arutleda. Õpetaja sõnul tulevad lastevanemad arenguvestlustele hea meelega ning üldiselt jõuavad kõik lapsevanemad selle igal aastal läbi teha. Waldorfkoolil on arenguvestluse raames ja lastevanemate nõusolekul võimalus külastada iga laste kodu, seega arenguvestlus toimubki lapse omas kodus, mis on turvaliseks keskkonnaks ka lastevanematele.

„/.../ ma teen arenguvestlusi ja ma käin igal ühel kodus külas, see võtab hästi suure energia ära, et tegelikul see arenguvestlus ongi kodus käimine külas.” (ÕP 1.2)

Ka teine õpetaja meenutab, et kuna eelmises klassis oli vähe lapsi sai ta külastada kõikide laste sünnipäevasid, mis toimusid nende omas kodudes. Klassijuhataja hindas seda võimalust väga kõrgelt, kuna nii laste kui vanematega tekkis seeläbi hea kontakt: *„/.../ isegi arenguvestluste käigus ei teki seda sidet niivõrd, kui siis tekib /.../.”*

Kolm õpetajat räägivad arenguvestluse puhul veel sellest, et arenguvestlus on koht, kus lastevanemad ja lapsed saavad nii koolile kui klassijuhtajale ettepanekuid teha või oma ideid välja pakkuda.

„Lastevanemad on arenguvestlustel oma ideid pakkunud välja /.../” (ÕP 6.4)

„/.../ arenguvestluse käigus vaatame selliseid ideid tuleb, et meil ongi arenguvestluste lõpus siis meil ongi kõigil nagu soovitatud küsida, et mis ettepanekud on teil koolile ja õppealajuhataja või kooli direksioonile, mis ettepanekud on õpetajale nii lastel kui ka lapsevanemal /.../” (ÕP 1.1)

„/... / meil oli arenguestlus, siis üks küsimus oli, et millised ettepanekud oleksid koolile, et seda koolielu paremaks muuta, tähelepanekuid.” (ÕP 1.3)

Õpetajad räägivad, et mõned ideed, mida lastevanemad teostavad või mis on kooli poolt algatatud, ongi alguse saanud arenguestlustest. See näitab ühiste vestluste vajalikkust, et tekiksid ideed, mida ellu viia ja oleks aeg ja koht, kus vanemad saaksid oma mõtteid ja ideid avaldada ja neid õpetajaga koos arutada. Arenguestluste vorm tagab, et iga vanem saaks õpetajaga individuaalselt vestelda ja kohtuda. Vastasel korral ei pruugiks mõni lapsevanem aasata jooksul kordagi õpetajaga kohtuda ja seda eriti vanemate laste puhul.

Hoolekogu

Hoolekogude roll, koosseisud ja aktiivsus on kooliti erinevad. Ühes koolis kuulub hoolekogusse esindaja igast klassist. Selle kooli hoolekogu on väga tegus ja aktiivne, mida kinnitavad nii õpetajad kui lastevanem, kes ka ise hoolekogusse kuulub. Antud koolis tegeleb hoolekogu lisaks kooli arendamisele ka heategevusega, mille raames kogutakse raha kooli kassasse, et vajadusel seda kasutada ekskursionideks, väljasõitudeks.

„Ja, meil on hästi tubli hoolekogu küll praegu, et igast klassist on hoolekogus esindaja ja hoolekogu on meil tõesti-tõesti-tõesti-tõesti tubli /.../ juba neljandat või viiendat aastat korraldavad seda heategevuslikku loteriid /.../.” (ÕP 1.1)

Seevastu teise kooli õpetaja peab oma kooli hoolekogu üsna passiivseks ning leiab, et seal tegeletakse peamiselt negatiivsete probleemidega, tema arvates võiks enam keskenduda koolielu edendamisele. Selle kooli hoolekogu tegeleb arengukavadega, kuid igast klassist seal lastevanemate esindajat ei ole: *„/.../ hoolekogus olevad vanemad nemad ju võtavad kooli arengukava kirjutamisest ja jälgimisest lausa osa, aga minu klassis ei olegi.”*

Enamik intervjuueeritavates tõdeb, et hoolekogusse kuuluvad lastevanemad on keskpärasest aktiivsemad vanemad ning näitavad üles huvi kooliellu panustamiseks: *„/.../ need, kes ikkagi on seal hoolekogus ka vaata need aktiivsed /.../.”* Nendele lastevanematele läheb lisaks oma laste käekäigule korda ka kooli üldisem areng ja tegevused. Hoolekogu on hea võimalus laiemalt kooliellu panustamiseks.

Waldorfkoolis asendab hoolekogu kooli nõukogu ja juhatus. Esimesest klassist kuulub juhatusse kaks ning nõukogusse üks lapsevanem. Nõukogusse kuulubki igast klassist

vähemalt üks esindaja ning nõukogul on õpetaja sõnul nõuandev roll, käsitletakse nii õppekava ja arengukava teemasid, kui korraldatakse üritusi. Juhatus on väiksem ega koonda kogu kooli klasside esindajaid. Juhatus ja nõukogu on aktiivsed ning panustavad jõudsalt kooliellu: „/.../ seesama juhatus, kes tegelikult panustab ka ihust-hingest /.../”.

Meelelahutuslikud ja koolivälised tegevused

Meelelahutuslike tegevuste alla võiks liigitada erinevad üritused, ekskursioonid, väljasõidud jne. Selliseid tegevused olid erineval moel jutuks kõikides intervjuudes. Näiteks toimuvad kõigis koolides ühised jõuluüritused või jõulupeod, mida peetakse koos laste, õpetajate ja vanematega ning mõnel juhul ka koos kogu kooli ja kogukonnaga.

„/.../ suur-suur-suur jõulupidu, kus siis on ka, et kõik klassid on koos /.../ emad ja isad ja õed-vennad ja siis seal on meil lausa vilistlased /.../ a la küla pidu, et seal on hästi palju lapsevanemaid ja peresid.” (ÕP 1.1)

Kuuenda klassi klassijuhtaja kirjeldab, kuidas kuuenda klassi lastevanemad võivad suhtuda eelarvamusega laste ja nende vanemate ühisesse jõuluüritusse, kuid rõhutab, et just sellises õhkkonnas on hea võimalus oma klassi laste vanematega tuttavamaks saada.

Vestluste põhjal on populaarsed ka koolivälised matkad, ekskursioonid, kontserdid, teatrikülastused. Enamasti kutsutakse sellistele väljasõitudele ka lastevanemaid: „/.../ ma alati pakun välja, et kes, kellele on vaba aega, kes tahab, tulge kaasa ja ikkagi kaks-kolm ema ikka tulevad, kes saavad.”; „/.../meil on teatrikülastusi olnud ja siis üks kolm-neli vanemat, kes tulevad kaasa kindlasti.”.

Maapiirkonna kooli klassijuhataja räägib, et kui nad klassiga matkamas käivad, siis püüavad lastevanemate ja õpilaste soovil matkata õpilaste kodudesse või mõne lapsevanema töökoha juurde. Enamus lapsi elab temasõnul eramajades, seega matkatakse lapse koduni ning peetakse hoovis näiteks piknikut. Õpetajate sõnul on see hea võimalus vanemaid kaasata. Külastusi lastevanemate töökohtadesse mainivad veel kaks õpetajat. Lisaks räägib kuuenda klassi klassijuhataja, et lastevanemate töökohad on sageli olnud vastutulelikud ning näiteks ühe lapse vanemad töötavad pagariäris, mis sageli toetab pagaritoodetega klassiõhtuid. Samuti toob ta näite, et lapsevanemate kaudu on saadud sooduspiletid klassiekskursiooniks Rootsi ning lisab, et selline koostöö lastevanematega on alati toiminud.

Üks õpetaja mainib klassiõhtuid, mis toimuvad jõulude ajal ja kevadel ning kus lapsed teevad etteasteid, näidendeid ning koos mängitakse erinevaid seltskonnamänge. Klassiõhtutele on osalema oodatud kogu pere. Samuti mainitakse mitmel korral perepäevi, kus osaletakse kogu perega – lapsed, emad-isad, õed-vennad, vanaemad-vanaisad.

Lastevanema sõnul toimub väiksematele lastele rohkem üritusi, kuhu on kutsutud ka lastevanemaid: „/.../ väiksematel on rohkem, suurematel vist selliseid, kus vanemad kutsutud on.”, näiteks isade- ja emadepäeva üritused või sügisene laat. Ka kuuenda klassi klassijuhataja kiidab algklasse: „Algklassid on hästi tublid ja nad teevad hästi palju, kõik need emadepäevad ja isadepäevad ja koos need orienteerumised jne.”. Esimese klassi õpetaja arvab samuti, et mida vanemaks seda vähem lastevanemad tegevustes osa võtavad. Ta põhjendab seda laste enda sooviga, et vanemaks saades ema-isa enam kaasa ei tuleks.

„/.../ algklasside lastevanemad on hästi aktiivsed /.../ hiljem ju enam ei ole. /.../ nad tahavadki näha oma last koolis. /.../ ta ütleb ära tule enam /.../ ma ju olen ise juba nii suur /.../ hakkab häbenema.” (ÕP 1.3)

Waldorfkoolis korraldatakse palju traditsioonilisi üritusi ja pühade tähistamisi, kuid lisaks toimuvad seal teistest koolidest erinevad kuupeod, mis on osa koolipäevast. Kõik lapsed saavad esineda ning põhiline eesmärk on anda ülevaade eelmise kuu tegemistest ja teemadest. Lastevanema sõnul annavad kuupeod võimaluse saada osa kooli igakuistest toimetamistest ning näha oma lapse järk-järgulist arengut. Ta räägib, et kuupeod aitavad rõõmu tunda väikestest edasiminekutest ning näha lapse arengut kõikides klassides. Lastevanema sõnul on sinna oodatud kõik vanemad ja pereliikmed, kuid kuna see toimub tundide ajal keset päeva, siis lastevanemate osalus on üsna vähene.

„ /.../ ma iga kord olin hästi liigutatud, ma näen seal ära kuidas nad kasvavad mis seal toimub. Esimeses sätivad oma sõrmi flöödi peale ja ei saa, ja kaheksandas teevad kitarri ja mingeid asju. Ma näen, et siuke teekond on ees, et see on võimalik, et nad on sellised.” (LA 2)

Õpetaja sõnul on lastevanemad koolis läbi viinud erinevaid töötubasid või õppepäevi, kus tutvustavad oma erialasid või hobisid: „/.../ näiteks siin meil üks vanaema ja ema koolitasid ennast kondiitriteks ja on teinud erinevaid ka õppepäevi /.../ nagu lusikakommi või

pulgakommi valmistamine.”. Mitmes vestluses mainitakse, et vajadusel abistavad lastevanemad sageli transpordiga, lapsed võetakse autode peale ning siis ei ole vaja tellida bussi.

Waldorfkooli kõik osapooled räägivad sellest, kuidas väga palju tegevusi korraldavadki ja viivad läbi lastevanemad. Samuti tuleb lastevanematelt palju ideid: „*...õpetaja osa on tegelikult see, et sa ütled vanematele, et jah, see on nii tore, teeme ära.*”.

Õpetajad nimetavad oma kooli lastevanemate kooliks ning lapsevanem tõdeb samuti, et tema panus kooliellu on suur.

„Kogu koolielu üldiselt baseerub lastevanematele ja nende endi initsiatiivil ja huvil .../ see on tegelikult lastevanemate kool.” (ÕP 6.2)

„.../ kool nagu ootab, ilma minu panuseta kool ei toimigi.” (LA 2)

Sellegi poolest tõdevad mõlemad waldorfkooli õpetajad, et ka nende koolis tuleb lastevanemate ärgitamine ja innustamine õpetajate poolt ning ilma selleta asi ei toimiks: „*Nende innustamine ja see selline üleskutse tuleb õpetaja poolt .../.*”; „*.../koolis ma arvan ei toimu mitte midagi enne, kui õpetaja ise ei võta ette.*”. Vanemate initsiatiivil on tehtud näiteks talupäevasid, perepäevi, koolitusi, ekskursioone, väljasõite.

Teise kooli õpetaja kurdab, et 26 töötatud aasta jooksul on lastevanemate initsiatiivil toimunud vaid üks väljasõit.

„Kunagi ei ole olnud, et teeme nüüd enda lastele midagi sellist. .../ahaa, mis ma valetan .../ see on nüüd oma 19 aastat tagasi, et on ikka olnud, erandeid ikka on olnud, aga seda on vähe, seda on vähe.” (ÕP 1.3)

Ta arvab, et eesti inimesed ongi üsna passiivsed ega võta selliseid asju ise eest. Küll aga tulevad tema sõnul lastevanemad kaasa ideedega, mida õpetaja ise välja käib. Samuti arvab ta, et tema lastevanemad ei ole aktiivsed midagi ise organiseerima, kuid näeb sellel süüd ka endas: „*.../pigem on see ikkagi kõik meie õlgadel, aga ilmselt me oleme selle vastutuse ise ka endale väga kergelt õlgadele võtnud.*”.

Õpetajad kipuvad temasõnul vanemaid säästma ega jaga neile ülesandeid. Nad usuvad, et ürituste ja väljasõitude organiseerimine on nende töö ning ühele õpetajale tundub, et lapsevanematele ülesandeid jagades veeretaks ta oma tööd lihtsalt vanemate kaela. Samas tõdeb õpetaja intervjuu käigus, et koordineerimist tuleks edaspidi katsetada ja see võiks meeldida ka lastevanematele endale.

„Kui sa praegu ütled seda, et teinekord võiks selle klassiga näiteks ära katsetada ja minu elu oleks märksa lihtsam ja nemad tunneks ka võib-olla tegemise rõõmu. /.../ Nad ei oskagi nagu tahta /.../.” (ÕP 1.3)

Antud kooli teised kaks õpetajat ei ole samuti tähendanud lastevanemate organiseerimist või initsiatiivi ning leiavad, et pigem on see väga erandlik. Ühel õpetajatest on kahetsusväärset olnud lausa olukord, kus ta on paari lastevanemat palunud karjääripäeva raames klassi rääkima, kuid nad keeldusid.

Selle kooli lastevanemad arvavad, et kui vanem ise tahab koolielu korraldamises osaleda, siis on tal see võimalus, kuid konkreetseid võimalusi või kooli poolseid ettepanekuid selles osas nad täheldanud ei ole. Samas on nad valmis mingil määral panustama, näiteks konkreetsemate ettepanekute peale, kuid algatus peaks tulema kooli poolt.

„kui ise tahaks hullusti kaasa lüüa, siis ega keegi vist koolimaja uksest välja ei aja /.../. Tegelt ma olen mõelnud selle peale, et peaks midagi panustama/.../ kui õpetajad teavad, et vanemad on valmis tulema /.../ siis nagu koostööd sellest ikka tuleb, aga niimoodi ise nagu sundima ei saa minna, et äkki kuidagi, et ma tahaks hullult rääkima tulla. /.../ neil on just see remont, ma just mõtlesin, et ma oleks nõus lammutama tulema, kohe mõnuga, mulle lõhkuda meeldib või kolima. /.../ tegelikult vahva selline ühistegemine/.../.” (LA 3)

Vastupidiselt räägib kolmanda kooli õpetaja, et mõnikord on lastevanemad liiga aktiivsed, et neid tuleb lausa tagasi hoida. Enamus lastevanemad on tema arvates siiski mõistlikud, tulevad alati appi kui palutakse ning pakuvad ka ise mõistuspäraselt ideid välja ning siis ei sega see ka õppimist.

„/.../ mõni lapsevanem on selline väga agar, kes kogu aeg käib nigu kokku saab, neid on õnneks vähe. /.../ seda võiks teha, seda võiks teha, seda võiks teha, seda tuleb sealt kõike nii palju onju /.../ meil on ikka põhitöö õppimine.” (ÕP 1.1)

Antud kooli õpilaste vanem kirjeldab oma osalust koolielu korraldamises väga mitmekesiselt – rahvusvahelised projektid, heategevuslikud algatused, väljasõitude ja koolilõpu ekskursioonide organiseerimine, lastevanemate MTÜ tegemised. Lastevanemad on loonud oma MTÜ, mille eesmärgiks on kooliellu panustamine. MTÜ kaudu taotletakse lisarahasid, näiteks mänguväljaku ehitamiseks ja erinevate projektide läbiviimiseks. Lastevanem on üldiselt rahul klassisiseste tegevuste ja kaasamisega, kuid tema arvates on kooli kui tervik pigem suletud ning suhtlemisel on esinenud mitmesuguseid takistusi: *„/.../ kui ma räägin mingist murest, siis tegelikult ikka suur osa sellest saan vastuseks seda, et seda ei ole võimalik lahendada. /.../ sildistamist on olnud, et lastevanemad on kiuslikud või et mis neist ikka tahta jne, et siis see on takistavaks asjaoluks saanud sellisele avatusele.”*. Samas toob ta esile ka positiivse külje: *„/.../ siis on need, kellega on väga hea ja avatud suhe. /.../ jah, ta jääb rohkem selliseks klassisisese suhtluseks ja kaasamiseks. Seal toimuvad, aga kui võtame kooli kui tervikut, siis seda kaasamist ei ole.”*.

Vastupidiselt peab sama kooli õpetaja nende kooli hästi avatuks ning alati usub, et lastevanemate ideede vastu võtmiseks ollakse avatud ja lahked. Mõlemad õpetajad usuvad, et koostöö lastevanematega on hea. Ühel päeval viisid lastevanemad läbi kõik koolitunnid ning õpetajad sõitsid koos koolitusele. Idee tuli lastevanematelt arenguveestluste käigus ning õpetaja arvab, et aastas korra on selline asi ka vanematele meeltnööda. Samas leiavad mõlemad, et vanemad võiksid ise rohkem ekskursioone korraldada: *„/.../ neid kevadisi aastalõpu ekskursioone aidataks korraldada /.../”*. Mõnes klassis selline tegevus nendesõnul ka juba toimib.

Kõik selle kooli osapooled mainivad hiljuti alanud kogukonnakooli projekti, mis on välja kujunenud lastevanemate initsiatiivist. Kuuenda klassi õpetaja kirjeldab, et projekti käigus tulid lastevanemad kokku ning koos koguti ideid, kuidas ja mis teemadel saaksid kogukonnaliikmed, kaasa arvatud lastevanemad, kooliellu panustada. Teine õpetaja ütleb, et projekti raames hakkavad kogukonna liikmed ehk ka lastevanemad koolielu huvitavamaks muutmiseks läbi viima ainetunde. Toimuvad arutelud, kus kaardistatakse ja otsitakse õpetajate ja kogukonna liikmete vahelisi ühispunkte.

„/.../ ongi mingi kunstnik, kes oskab väga hästi näiteks õlimaali või mingit klaasi vitraaži teha, et ta tulebki üks päev tundi ja ta viib lastega selle tunni läbi.” (ÕP 1.1)

3.3 Kooli ja lastevanemate vaade koostööle

Kõik intervjuueeritavad peavad lastevanemate osalemist ja kaasamist koolielu korraldamisse oluliseks. Põhjendused, miks seda tähtsaks peetakse on mitmesuguseid. Näiteks arvab mitu õpetajat, et kaasamine aitab vanematel näha, mis koolis toimub ja nad saavad parema ülevaate, kuidas lapsed käituvad, millised on nende käitumismustrid ja sotsiaalne suhtlemine. Rõhutatakse, et lapse nägemine koduvälises keskkonnas on väga oluline. Samuti tekib õpetajate sõnul lastevanematel seeläbi kooliga side ning see julgustab kooli tulema ka siis, kui on tekkinud mõni mure või probleem: *„/.../ kui ta ikkagi tuleb, käib siin ja klassiõhtutel koos lapsega mängimas, vaata siis ta näeb ja kuulis seda ja siis ta julgeb tulla kooli ka siis, kui on mingi mure või probleem.”*. Hea kontakt kooliga mõjutab õpetaja arvates positiivselt ka last: *„Loomulikult, 100%, et kui on motiveeritud vanem ja positiivse suhtumisega kooli, et siis on see laps ka ju /.../”*. Teisalt nähakse kodu kooli osana, sest laps veedab ju suurema osa päevast koolis, seega on oluline, et kodu ja kool omavahel suhtleksid. Kool ja kodu peaksid olema omavahel seotud ning laps ongi vahelülik.

Waldorfkooli õpetaja peab vanemate kaasamist elementaarseks. Ta väidab, et mida paremini on lastevanemad kursis sellega, mis koolis toimub, seda paremini sujub ka koostöö. Tema arvates lapse kasvatamine ongi üks suur koostöö ja eeskuju, milles on roll ka kogukonnal, mis on lapse ümber: *„Aafrika vanasõna, et last kasvatab terve küla, et meil seda last kasvatab terve kogukond.”*. Õpetaja peab oluliseks, et lapsevanemad ei saadaks lihtsalt last kooli arvates, et nii lihtne see ongi, vaid tuleb ka ise panustada: *Lapse hüvanguks ja et see ei ole koht, kuhu sa tood lapse ära /.../ ja kõik on väga kena.”*. Näiteks lapse sotsiaalse pädevuse tagamiseks peavad täiskasvanute ehk õpetajate ja vanemate omavahelised suhted olema viisakad ja head ning erimeelsuste korral tuleb neid lahendada mõistlikult. Ta rõhutab, et mida paremini koostöö ja üksteisemõistmine toimub, seda parem ja turvalisem on ka lapsel. Õpetaja peab lastevanemate panust väga oluliseks..

Kogukonna rolli mainib ka üks lastevanematest. Ta leiab, et lapse huvides oleks, kui lastevanemad, kool ja kogukond looksid ühise terviku, kus kehtivad ühised reeglid ning toimitakse ühises eluruumis: *„Et seal sulgub üks ning seal valitsevad õpetajad, seal on teised reeglid.*

„/.../ Mitte nii, et siit ma üle ukse lähen ja siin on hoopis mingi muu maailm.”. Teine lastevanem näeb samuti suurt tähtsust vastutuse jagamises. Ta leiab, et lapse kasvamine ei sõltu ainult ühest inimesest. Veel vähem saab loota, et ainult õpetajad kasvatavad lapsi ning kui midagi valesti läheb on süüdi kõik teised.

„/.../kas mul on kellegi peale näpuga näidata, et nende pärast on ta selline või teistsugune /.../.”(LA 2)

Paljud vastajatest peavad lastevanemate kaasamist oluliseks just lapse seisukohast. Lapsele on oluline, et vanemad kooli ja õpetajatega suhtleksid ning see on lastele väga tähtis. Õpilased tajuvad, et ka nende vanemad on kooli oodatud ning kui vanemad midagi korraldavad, siis tunnevad selle üle suurt uhkust. Õpetajate ja vanemate vahelise koostöö, suhtlemise ja usalduse puhul tunneb ka laps ennast hästi hea turvaliselt, kuna saab oma muresid mõlema osapoollega jagada.

„/.../lastel on ju tore, kui tema vanemad midagi teevad, vähemalt algklasside omadel.”
(ÕP 1.1)

„Just lapse seisukohalt, /.../ et laps tunnetaks, et ka ema on siia kooli teretulnud ja et ka ema teeb midagi ja saaks ema üle uhkust ja rõõmu tunda, et mina arvan, et seda tahaksid nad.” (ÕP 1.3)

Vanemate kaasamise juures peab üks klassijuhataja oluliseks veel vanema ja lapse koos tegutsemist. Õpetaja tunnetab vanemaks saades laste suhtes üha suuremat põlvkondade vahelist konflikti, mistõttu on hea tuge paluda just lastevanematelt, kellega lapsed igapäevaselt koos kasvavad. Samuti usub ta, et vanematelt tuleb häid ideid, mida koolielus rakendada.

Vaid ühe klassi lastevanemad leiavad, et koolidel on niigi tihedad programmid ning nad ei tunne väga vajadust koolielu korraldamises osalemise suhtes, vaatamata sellele peavad ka nemad kaasamist oluliseks.

Vastastikused ootused

Intervjuude käigus pidid nii lastevanemad kui õpetajad rääkima ka oma ootustest vastavalt siis koolile või lastevanematele. Mitmete õpetajate ootus on see, et lastevanemad oleksid senisest

veelgi enam aktiivsed ning koolielu korraldamises osaleks järjest rohkem vanemaid. Lastevanemad võiksid lastele korraldada huvitavaid tegevusi, olla avatud ning tunda laste tegemiste vastu huvi. Ühe õpetaja ootus on, et kõik omaksid head suhtlemisoskust, eriti just kriisiolukordades, et asjadest saaks rääkida ausalt ja nii nagu need päriselt on. Kaks klassijuhatajat unistavad sellest, et lastevanemate aktiivsus oleks järjepidev. Üks neist kirjeldab, kuidas algklassides on vanemad rohkem kaasas ning aja jooksul see väheneb. Tema ootus olekski, et lastevanemad ei jääks ajapikku kõrvale ning osaleksid koolielus sama aktiivselt nagu esimese klassi lapse vanemana. Õpetaja kogemused on näidanud, et sageli võõrandutakse koolist ka siis, kui lapsel vanemaks saades enam nii hästi ei lähe, kuid just sel juhul on eriti oluline kooli ja kodu koostöö.

„No ikka ootadki seda, et nad toetaks last, toetaks kooli, olekski aktiivsed ja avatud suhtlejad, tunneksid huvi nagu, et mis nende laps teeb ja kuidas nad omavahel suhtlevad ja millised on isekeskis.” (ÕP 6.1)

Lastevanemate ootused koolile on, et kool kutsuks senisest enam vanemaid üles koolielus kaasa lööma: „/.../võib-olla mõni lapsevanem ei tulegi selle peale, et võiks midagi koos teha /.../”. Kool peaks lastevanematele edastama sõnumit, et nad on oma ideedega kooli oodatud. Lastevanemate sõnul peaks initsiatiiv nende kaasamiseks tulema õpetajatelt: „/.../ et see algatus või see säde peab algama sealt /.../ nad on natuke nagu mesilasemad või, et ta tekitab selle, initsiatiivi tekitab.”. Üks lastevanem ootab, et kool ja kooli juhtkond kujundaks kommunikatsiooni selliselt, et nii kool kui kodu aktsepteeriks üksteist ning oleks avatud ja vaba õhkkond, mis soodustaks ideede pakkumist ja teemade arutamist. Ta peab oluliseks avatud ja hea suhtluse tekkimist. Samuti on tema ootus, et kool näeks ja hindaks lastevanemate ressursse ning oskaks neid kasutada ja kaasata. Kolmanda kooli lastevanem rõhutab, et lastevanemate osalemine või mitteosalemine saab alguse õpetajast, seega on tema ootus, et õpetajad oleksid teotahtelised ja algatusvõimelised, kes kaasavad kõiki teisi enda ümber. Lastevanemad näevad vanemate aktiivsuse ja kaasatuse tagamisel vastustust eelkõige koolil. Nende arvates peaks algatus ja initsiatiiv tulema just õpetajatelt ning kooli juhtkonnalt. Omavahelise suhtlemise ja järjepidevuse tagamine sõltub lastevanemate arvamuse kohaselt koolist.

Kui üldiselt arvavad mõlemad waldorfkooli õpetajad, et lastevanemad on juba väga aktiivsed ja kaasatud, siis üks klassijuhataja arutleb, et vanemad võiksid enam osaleda koolitustel, mis

räägivad nende kooli pedagoogikaalustest. Lastevanem räägib, et mõnikord kipuvad nad sekkuma õpetajate pedagoogikasse, mis võib olukorda hullemaks teha, seega peab õpetajate pedagoogiline taust olema väga tugev ning sellest peavad teadlikud olema ka lastevanemad.

Õpetaja sooviks, et vanemad võiksid appi tulla näiteks klassiööde korraldamisel, mille raames toimuvad erinevad tegevused ning lõpeb koolimajas ööbimisega. Kuigi õpetaja kahtleb, et keegi võiks teda selles osas abistada, pole ta varasemalt lastevanematelt abi palunud.

„/.../ tegelikult on see väga kurnav, et siin ma ütlen küll, et võiks mõni vanem ka olla, ei ole varem olnud ja ma ei kujuta ette, kas keegi tuleks. /.../ ei ole isegi julgenud küsida.” (ÕP 6.4)

Lisaks arvavad õpetajad, et lastevanemad võiksid põnevaid tegevusi organiseerida nii lastele kui vanematele, näiteks mõne väljasõidu, ekskursiooni või viimase koolipäeva. Ka lastevanema arvates võiksid nad ise organiseerida näiteks mõne peo õpetajate päeva raames või ühisürituse esimesel septembril.

Takistused koostöös

Vaatamata sellele, et nii lastevanemate kui õpetajate sõnul on omavaheline suhtlus pigem positiivne, võib vahel ette tulla ka mõningaid takistusi. Kuuenda klassi õpetaja räägib, kuidas isiksused on erinevad ning sellest tulenevalt võib tekkida omavahelisi arusaamatusi või solvumisi. Selline olukord võib tekkida näiteks juhul, kui tegemist on keerulise lapsega, kelle vanemale tuleb seda ka mõista anda ning ta võtab seda väga isiklikult. Mitu õpetajat peavad takistuseks lastevanemate hõivatust ja aja puudust, sellest tingituna ei saa lastevanemad sageli kooli tegemistes osaleda või piisavalt panustada. Eelkõige puudutab see tööl käivaid inimesi, aga ka näiteks väikelastega emasid, kes sellele vaatamata siiski paljudes tegemistes kaasa löövad. Lisaks vanematele on ka õpetajate aeg väljaspool tööaega limiteeritud ning see võib lastevanemate ja klassijuhatajate suhtlust takistada. Sellest tulenevalt on väga keeruline leida näiteks suhtlemiseks mõlemale osapoolale sobivat aega. Intervjuudest selgus, et paljud üritused, kuhu on oodatud ka lastevanemad, toimuvad päevasel ajal ning seda eelkõige algklassides.

Waldorfkooli puhul peavad nii õpetaja, kui lastevanem takistuseks pedagoogika põhimõtetest erinev arusaam. Võib ette tulla, et vanematel ja klassijuhatajatel on eri nägemused selle osas,

mis on õige, mis vale ja mis lapsele parim, seega tuleb leida kompromisse. Samuti on selles koolis tekkinud eriarvamused kaasaegsete vahendite ehk näiteks digi-vahendite kasutamise osas, kuna nende koolis on otsustatud, et neid kasutatakse minimaalselt ning eriti esimeses ja teises kooliastmes. Erimeelsused tekivad peamiselt nende vanematega, kes on IT-valdkonnaga tihedalt seotud: „/.../lapsevanemad palju on ka ju ise selles valdkonnas tegevad.”. Sellisel juhul tuleb omavahel veel enam suhelda ning põhjendada ja selgitada, miks neid põhimõtteid jälgitakse.

„/.../ nad on enamasti keskmisest teadlikumad. Selline ise üpriski kindla veendumusega, et kuidas asjad peaksid käima, siis tuleb, siis tuleb klapitada seda, et kui ta valis just selle waldorfkooli /.../.”(ÕP 6.2)

Kaks esimese klassi õpetajat näevad takistusena lastevanemate eelarvamusi või hirmu. Lastevanematel võib-olla mõnest varasemast halvast kogemusest hirm saada õpetajaga suheldes halbu emotsioone. Eeldatakse, et kui õpetaja soovib suhelda, siis on tegemist mõne probleemiga ning seetõttu hakatakse kokkupuudet pigem vältima. Mõni vanem, kes on end lapsena koolis tõrjutuna tundnud ei pruugi ennast ka teises rollis ehk lastevanemana õpetajatega suheldes hästi tunda, kardab suhelda ja negatiivseid emotsioone.

„/.../ tekkinud on nagu see kooliga selline hirm, et kui nüüd õpetaja juba helistab, et siis peab midagi ikkagi hullusti lahti olema. /.../ siis on kindlasti nagu karistus või pahandatakse või kurjustatakse temaga.” (ÕP 1.1)

Takistusena räägib üks õpetajatest veel lastevanemate suhtumisest kooli. Kui lastevanem suhtub kooli kehvasti ja arvab, et koolis on kõik halvasti ja nõme, siis on õpetajal temaga keeruline suhelda. Õpetaja on seisukohal, et see on lastevanema probleem ning seetõttu neil omavaheline kontakt katkenud.

„Laps on väga tore, aga vanem, vanema jaoks on nagu kõik tobe, mis tehakse. /.../ Peale viimast koosolekut palusin tal mitte enam külastada kooli. Jah, ühe lapsevanemaga puudub täielikult kontakt ja ma ei arva, et ma seda otsima pean.”(ÕP6.3)

Suhtlemist võib ühe õpetaja arvates lapsevanematega koostööd takistada ka see, kui info jääb saamata. Näiteks, kui vanemad ei loe interneti teel saadetud teateid ja kirju või saavad info

liiga hilja, kuna kasutavad arvutit sedavõrd vähe. Sama õpetaja peab suureks murekohaks peresid, kellel on sotsiaalsed probleemid või majanduslikud raskused. Konflikt võib tekkida näiteks klassi siseselt, kus ühed soovivad teatud tegevusi teha, kuid teistel pole selleks piisavalt ressursse.

3.4 Usalduse kujunemine

Waldorfkooli klassijuhataja räägib, et usaldus on kooli tegevuse põhialus ning et lastevanemad on oma last sellesse kooli saates usaldanud just seda pedagoogikat ja vastava ettevalmistusega õpetajaid. Ta usub, et lapsevanemad usaldavad teda ning vajadusel pöörduvad tema poole: „/.../ et usaldus on, seda on küll tunda. /.../ minul küll on niuke tunne, et minu poole võib pöörduda. Võib-olla kaksteist öösel mitte, aga kui väga vaja, siis võib-olla kaksteist öösel ka pöörduda/.../”. Sama kooli lastevanem võrdleb õpetajaid ja vanemaid kui häid partnereid. Õpetaja tõdeb, et tema pika töökarjääri jooksul on tulnud ka ette seda, et usaldus lööb kõikuma või kaob ning seda on keeruline taastada.

„Ja kui nagu usaldusega on teatavasti nii, et kui kaob, siis kaob, raske tagasi saada. Et jah, et neid hetki on ikka ette tulnud, aga see on elu.” (ÕP 6.2)

Usaldust näitab laiemas mõttes ka õpetajate ja lastevanemate hea läbisaamine. Üks õpetaja kirjeldabki, et lapsevanemad, tuues oma last nende kooli, on usaldanud seda kooli ja seal töötavaid õpetajaid. Usaldusliku suhe aluseks on omavaheline hea ja positiivne suhtlemine. Esimese klassi klassijuhataja kirjeldab, kuidas tema poole pöördutakse sageli näiteks tänaval või poes: „/.../ suhtlus käib ka, saab poes kokku ja noh kus iganes /.../”. Seega lapsevanemad usaldavad teda ja julgevad tema poole pöörduda ka väljaspool koolikeskkonda.

4. Arutelu

Arutelus käsitlen tulemuste esitamisel esile kerkinud olulisemaid teemasid, mis seostuvad lastevanemate osalusega koolielu korraldamisel. Minu magistritöö eesmärgiks on tunda õppida lastevanemate osaluse ja kaasatusega seotud eri koolide praktikaid ehk kas ja kuidas osalevad lastevanemad koolielu korraldamises. Arutelu esimese poole olen üles ehitanud toetudes Olki ja Specki (2009) poolt kirjeldatud kõikehõlmavakoolisotsiaaltöö mudeli neljale toimumistasandile: üksikjuhtumi-, grupi-, organisatsiooni-ehk ülekooliline- ja organisatsiooniülene tasand (vt joonis 1). Käsitlen ka tasandite omavahelisi seoseid ja arutlen iga tasandi koostöö rolli ja olulisuse üle. Ühtlasi arutlen lastevanemate koolielu osalemise takistuste üle ning käsitlen klassijuhatajate ja lastevanemate vastastikuseid ootusi.

4.1 Üksikjuhtumi tasand

Intervjuudest selgub, et lastevanemate ja klassijuhatajate vahelist koostöö algatab eelkõige õpetaja. Ning vaatamata sellele, et kahes koolis algatavad ka lastevanemad üritusi, projekte või pakuvad välja ideid, leiavad uurimuses osalejad, et üleskutse ja initsiatiiv peaks tulema õpetajate poolt. Ka mitmed autorid (Sutrop ja Randma 2013; Randma ja Harro-Loit 2013) ütlevad, et klassijuhataja peaks lastevanemate ja õpetajate vahelises kommunikatsioonis omama juhi rolli ning koordineerima vastastikust suhtlust. Seega peaks vanemate ja õpetajate vahelist suhtlust algatama ja eest vedama klassijuhatajad. Toetudes intervjuudele võiksid õpetajad lisaks suhtlusele eest vedada ka koostööd ja osalemist. Seega peitub lastevanemate ja õpetajate vahelise koostöö ja lastevanemate osaluse edu võti klassijuhatajates ja nende aktiivsuses kaasamaks lastevanemaid.

Randma ja Harro-Loit (2013) nimetavad ühe kommunikatsiooniviisina probleemvestlust, kus selgitatakse välja probleemid ja vajadused. Ka vestlustest selgub, et üheks põhjuseks miks õpetajad ja lastevanemad omavahel suhtlema hakkavad on probleemidest või konfliktidest ajendatud vestlused. Õpetajad räägivad, et lastega seotud probleeme arutatakse eraldi ega mainita laiemalt näiteks klassikoosolekutel või mujal. Seda iseloomustab ka Olki ja Specki üksikjuhtumi tasand, mille alla kuulub isiklike ja kooliprobleemide leevendamine. Kuigi probleemid koolis võivad olla lastevanemate ja klassijuhatajate suhtluse aluseks, siis on oluline, et vanema ja õpetaja vaheline kontakt oleks loodud juba enne probleemide tekkimist ning probleemsed olukorrad ei oleks ainsad kommunikatsiooni alused. Kindlasti tuleks nende

vanematega suhelda ka positiivsetel teemadel ning anda tagasisidet kasvõi väikestest asjadest, milles laps on olnud edukas. See on oluline, et vanematel ei tekiks trotsi või hirmu kooli suhtes, mis takistaks kooli ja vanemate vahelist suhtlust ja koostööd. Varasem positiivne kontakt tagab usalduslikuma suhte ning seetõttu võib ka probleemide leevendamine ja lahendamine osutuda kergemaks. Konfliktide või erimeelsuste tekkimine on inimeste suhtlemise juures tavapärane, seega on oluline, et õpetajad oleksid pädevad neid rahumeelselt lahendama. Erimeelsused ei tohiks takistada omavahelist suhtlemist.

Seadus sätestab, et vähemalt kord aastas peab toimuma arenguveestlus, kus osalevad lapsevanemad, õpilane ja klassijuhataja (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus 2016). Sellest tulenevalt peaksid lastevanemad ja klassijuhatajad individuaalselt kokku puutuma vähemalt korra õppeaastas. Arenguveestlusi mainivad tõepoolest ka kõik intervjuueeritavad, nii õpetajad kui lapsevanemad. Õpetajate sõnul käivad lastevanemad arenguveestlustel hea meelega ning arenguveestlusel kohtuvad õpetajad üldjoontes kõigi lastevanematega. Arenguveestlused on keskenduvad individuaalselt lapse arengule, kuid arutleda saab ka üldisematel teemadel, näiteks räägivad õpetajad, et nad küsivad, mida võiks koolis muuta või ideid, mida ette võtta. Seega on individuaalsed vestlused väga olulised, et tekiks ideed ja oleks aeg ning koht, kus lastevanemad saaksid oma mõtteid avaldada ja õpetajaga arutleda. Samuti tagab arenguveestlus, et õpetaja oleks kontaktis kõigi tema klassis käivate õpilaste vanematega.

4.2 Grupitasand

Kõigis koolides on lapsevanemad vähemal või rohkemal määral kaasatud meelelahutuslikes ja koolivälistes tegevustes. Selle all mõistan erinevaid üritusi, ekskursioone, väljasõite jne. Näiteks kooli jõulupeod, kuhu kõikides koolides on kaasatud ka lastevanemad või matkad, ekskursioonid, teatrikülastused, kuhu samuti kutsutakse lastevanemaid osalema.

Kõigis koolides kaasatakse lastevanemaid nendesse tegevustesse, kuid sellele vaatamata ei kasuta kõik lastevanemad neid võimalusi. Sachs (2015) ütleb, et lastevanemate motivatsiooni ja tahtet osaleda koolielus võib mõjutada inimeste erinev prosotsiaalsus, mis tuleneb lastevanemate isiksustest. Seega mõned lapsevanemad osalevadki aktiivsemalt ja teiste tahe või motivatsioon kaasa löömiseks on väiksem.

Klassikliima parandamise näitena võiks tuua õpetaja kirjelduse õpilaste sünnipäevade külastamise kohta. Klassijuhataja jaoks oli väga hea võimalus oma õpilaste ja nende

vanematega lähemalt tutvuda perede koduses keskkonnas. Küllastustega tekkis temasõnul äärmiselt hea kontakt nii laste kui nende vanematega. Õpetaja oli sünnipäevadel kui külaline ning tõenäoliselt suhtuti temasse võrdse külalisena, see tagas ka hiljem usaldusliku ja hea läbisaamise, mis laienes kooli. Paraku tõdes õpetaja, et seda praktikat on ta kasutanud ainult ühe klassi puhul, kuna seal õppis tavapärasest vähem õpilasi. Seega tuleks mõelda alternatiividele, näiteks mõni lastevanemate ja lastega ühine väljasõit, piknik või üritus, kus õpetaja saaks nii õpilaste kui lastevanematega olla võrdne ning seeläbi saavutada kogu klassiga hea ja usalduslik kontakt.

Oluliseks kooli ja lapsevanemate kokkupuutepunktiks peetakse koosolekuid. Peamiselt osalevad lastevanemad klassikoosolekutel ja kooli üldkoosolekutel. Mõlemad on mõeldud kõigile lastevanematele. Shepard ja Carlson (2003) jagavad lastevanemate kaasamise neljaks valdkonnaks, millest üks käsitleb lastevanemate ja kooli koostööd ehk ka koosolekutel osalemist. Koosolekutel osalemine on seega omavahelises suhtluses tähtsal kohal, kuid murekohaks on see, et koosolekutel osalevad sageli ühed ja samad lastevanemad. Tuleks jõuda selleni, et koosolekutele oleksid kaasatud kõik vanemad ning puudumine oleks pigem väga erandlik. Õpetajad tõdevad, et klassikoosolekutel osaletakse sagedamini, kui üldkoosolekutel. Seega peaks erilist tähelepanu pöörama üldkoosolekutele ning sellel, mis põhjusel lastevanemad nendest ei huvitu. Analüüsimist vajaksid põhjused, miks osalejaid on vähe, kas muuta tuleks koosolekute ülesehitust, teemasid või peaks rohkem tegema teavitustööd, mis kasu lastevanemad neist saavad. Samas ütleb Sachs (2015), et eelkõige ongi lastevanemad valmis panustama oma last puudutavas ning kogu kooliellu panustamine on pigem erandlik ja omane vähestele lastevanematele. Seega võibki olla tavapärane, et koosolekutel osalevadki samad vanemad ning koosolekute vormi või sisu muutus ei tooks kaasa rohkem osalejaid.

4.3 Organisatsiooni tasand

Koolielu arendamisega on tihedalt kooli hoolekogu ja waldorfkooli puhul juhatus ning kooli nõukogu töö, kuid lisaks sellele löövad lastevanemad kaasa ka muude ürituste, väljasõitude või projektide korraldamises. Lisaks on lastevanematel võimalus kooli panustada kooli arendamisse läbi kooli hoolekogu või waldorfkooli puhul juhatuse ning kooli nõukogu kaudu, kuid nendesse kooslustesse kuuluvad vaid lastevanemate esindajad. Mõnes koolis on loodud ka MTÜ-d, kuhu on kaasatud ka lastevanemad. Lastevanemate organisatsioonides osalemise

toovad ühe peamise lastevanemate kaasamise valdkonnana välja ka Shepard ja Carlson (2003). MTÜ-de kaudu on samuti lastevanematel samuti hea võimalus kooliellu panustada.

Nii õpetajad kui vanemad peavad lastevanemate osalemist ja kaasamist koolielu korraldamisse väga oluliseks. Arvatakse, et koostöö on oluline lapse seisukohast, õpetaja usub, et lastevanemate hea kontakt kooliga mõjutab positiivselt ka last. Samuti usutakse, et omavaheline suhtlus ja usaldus tagab ka lastele turvatunde ja heaolu. Paljud uuringut toetavad lastevanemate ja kooli vahelisel koostöö on olulisuse mõtet (Petrie jt 2006; Epstein 1992; Heers jt 2016 ja Wulfers 2002) ning sellele on määrav roll õpilase sotsiaalses ja akadeemilises arengus ehk mõjutab saavutusi positiivselt (Heers jt 2016). Vanemate ja õpetajate vaheline koostöö parandab lisaks õpilaste saavutustele ja õpitulemustele (Harris ja Goodall 2007) ka enesekindlust ja motivatsiooni (Kalina ja Šteha 2010). Lastevanemate kaasatus mõjutab laste arengut ja heaolutunnet koolis. Lastele on tähtis, et vanemad löövad koolielus hea meelega kaasa. Seega on lastevanemate kaasamisel ja vanemate osalusel lapse seisukohalt väga märkimisväärne roll. Ainult kool ei saa võtta vastutust ja kasvatada last, see peab toimuma koduga koostöös. Ühest intervjuust lastevanematega selgub, et vaatamata kaasamise olulisusele ei tunne nad vajadust koolielu korraldamises kaasa löömise suhtes ning nad leiavad, et koolidel on niigi tihedad programmid. Antud kooli puhul ei ole lastevanemate osalemine koolielus olnud väga tavapärane ning arusaam osalemisest on pigem algeline. Lastevanemate panuse olulisust aitaksid mõista kogemuste jagamine. Juba intervjuude tegemine pani kõiki selle kooli osapooli teemale enam mõtlema ning teise koolide kogemuste jagamine tuleks kindlasti kasuks. Õpetajad ja vanemad mõistaksid, et lastevanemate kaasamine võib olla kooli toimimise loomulik osa.

Õpetajad tõdevad, et mida vanemaks lapsed saavad, seda vähem puututakse kokku lastevanematega, kuna väheneb lastevanemate huvi ja lapsed muutuvad iseseisvamateks. Vanemate osaluse vähenemist lapse vanemaks saamisel kinnitavad ka mitmed autorid (Desforjes ja Abouchaari 2003; Eccles ja Harold 1996). Autorid kinnitavad, et lapsevanemate osalus väheneb, kuna noored saavad iseseisvamaks ning võtavad rohkem vastutust enda peale. Samas räägivad Desforjes ja Abouchaari (2003) ka sellest, et vanemate kaasatuse mõju lapse arengule ja saavutustele ongi olulisem, kui lapsed on väiksemad ning mida vanemaks nad saavad, seda vähem mõjutab vanemate kaasamine lapse edukust.

4.4 Organisatsiooniülene tasand

Organisatsiooniülene tasand hõlmab kooli koostööd teiste organisatsioonidega, kogukonnaga, kui vahendajaks või koostööpartneriks on vanem oma töö- või ühiskondlikus rolli, näiteks ettevõtjana või kohaliku liidrina. Mitmes vestlus räägitakse, et koostööd tehakse lastevanemate töökohtadega näiteks vanemate kaasabil külastatakse asutusi ja ettevõtteid. Ettevõtete külastamine aitab lastele tutvustada eri elualasid, elukutseid ja ametikohti ning võib anda inspiratsiooni paljudele õpilastele. Kooliülest koostööd ilmestab veel näide, kuidas vanemaga seotud firma toetab pagaritoodetega klassiõhtuid või on võimalus saada sooduspileteid. Ühel juhul selgus, et klassi matkade käigus külastatakse õpilaste kodusid, kus peetakse piknikut. Eesmärgiks on matkamine, kuid peredega suhete ja vastastikuse usalduse arendamiseks matkataksegi lähedal elavate laste kodudesse, sellistesse, kus on avar hoov ja midagi huvitavat vaadata. Kooliülene koostöö on väga vajalik ja annab häid võimalusi lastevanemate kooliellu kaasamiseks.

Lisaks kodu ja kooli otsesele koostööle mainitakse vestlustes ka kogukonna rolli ning et lastevanemad, kool ja kogukond peaksid moodustama terviku. Ka Epstein (2009) näeb kooli ja vanemate kõrval kogukonda ning kasutab väljendit kooli, pere ja kogukonna partnerlus, mis seab keskmisse lapse. Seega mõjutab laste heaolu lisaks koolile ja lastevanematele ka laiem kogukond. Kogukonna rolli tähtsustamine tuli selgemalt välja Waldorfkooli puhul, kus kogukonna moodustavadki suuremas jaos lastevanemad ja vähemal määral vilistlased, kes jagavad ühist ideoloogilist maailmavaadet pedagoogika suhtes. Lisaks mainiti kogukonda ja kogukonna kaasamist kooliellu ka väiksemas tavakoolis. Antud koolis sai hiljuti alguse kogukonnakooli projekt, mis kaasab kohalikku kogukonda, sealhulgas inimesi, kes pole kooliga seotud, aga kes on valmis kooliellu ühel või teisel moel panustama. Vestlustest selgub, et ootused selle projekti edukusele on kõrged.

4.5 Koolisotsiaaltöö tasandite koosmõju

Tulemustest joonistusid välja kõik neli koolisotsiaaltöö tasandit ning nende kõigi panus laste arenemisse ja kasvamisse. Tulemused näitasid ka seda, et tasandid on omavahel seotud ja täiendavad üksteist. Üksikjuhtumi tasand aitab luua individuaalseid kontakte klassijuhatajate ja lastevanemate vahel. Samuti annab see võimaluse lähtuda igast õpilasest ja lapsevanemast eraldi. Arenguestlused näiteks tagavad kontakti kõigi lastevanematega. Laste heaolu mõttes

on oluline, et nende vanemad oleksid kooliga kontaktis ja suhtleksid õpetajatega. Laps peab tundma nii kooli kui kodu poolset tuge ja usaldust. Grupitasand tagab, et lastevanemad oleksid kaasatud klassi tegemistesse ja väljasõitudele. Samuti on grupitasandi puhul oluline grupi, näiteks klassi, nii õpilaste kui lastevanemate, vaimsus või omavahelised suhted. Siinkohal ongi oluline, et lisaks individuaalsele suhtlusele, toimuks ka grupitegevusi, mis ühtlasi parandaks ka näiteks klassikliimat. Grupitasandil saab rääkida ka koosolekutest, näiteks klassi-, kooli- ja /või hoolekogu koosolekud. Kuna sageli on murekohaks vähene osalus, tuleks mõelda, kuidas muuta koosolekud vanematele veelgi atraktiivsemaks. Organisatsioonitasand tasand on grupitasandist laialdasem ehk hõlmab kogu kooli. Õpilaste heaolu tagamiseks püütakse toetada kooli arengut, näiteks hoolekogu, kooli nõukogu või mõne MTÜ kaudu. Kui grupitasandil on oluline väiksema grupi, näiteks klassi, kliima parandamine, siis organisatsiooni ehk kooli tasandil kogu kooli kliima paremaks muutmine. Viimane, organisatsiooniülene ehk kooliülene tasand toob lisaks koolisisesele esile ka koolivälised tegurid laste heaolu edendamiseks. Näiteks koostöö kohaliku kogukonnaga, kohalike ettevõtjate ja teise organisatsioonide või asutustega, kellele läheb korda kooli ja õpilaste heaolu ning areng. Kõik neli tasandit on koostöö tegemisel ning laste heaolu ja kasvamise tagamisel väga olulised ning neid tuleks õpilaste heaolu saavutamiseks käsitleda ühise tervikuna.

4.6 Takistused

Payne (1994) kirjeldab kolme liiki takistusi, mis võivad mõjutada vanemate ja õpetajate vahelist koostööd ja lastevanemate koolielus osalemist. Nendeks on isiklikud, kultuurilised ja kommunikatsioonist tingitud takistused. Isiklike takistuste all peab Payne silmas varasemaid negatiivseid kogemusi kooliga, mis põhjustavad lastevanematele ebakindlust. Kaks õpetajat näevadki takistusena lastevanemate eelarvamusi või hirmu kooli suhtes. Nad usuvad, et nii mõnelgi lapsevanemal võib varasemast olla kooliga suhtluses halbu kogemusi, mistõttu suhtlust õpetajatega pigem välditakse. Lastevanematel võib olla tekkinud eeldus, et kui kool võtab koduga kontakti, siis on lapsega kindlasti tekkinud mõni probleem. Lastevanematele tuleks edastada sõnumeid, et kooliga suhtlemisel ei keskenduta ainult probleemide lahendamisele, vaid suhtlus saab olla ka positiivne. Juba väikesed sammud võivad usalduse tekkimisele juurde anda, näiteks võiks e-kooli lisaks negatiivsetele märkustele või tähelepanekutele kirjutada ka positiivseid sõnumeid, kui laps on käitunud või teinud midagi

hästi. Lisaks räägivad õpetajad, et mõni lapsevanem võib tunda ennast õpetajatega suheldes halvasti, kuna on ise koolis olnud tõrjutud. Ka sel puhul on oluline kooliga suhtlemisel uute positiivsete kogemuste saamine. Desforjes ja Abouchaar (2003) tõdevad, et mõned vanemad võivadki ennast tõrjutuna tunda ning seeläbi jäävad nad koolielust kõrvale. Nad usuvad, et tõrjutust mõjutab sotsiaalne- ja majanduslik taust. Õpetaja mainib, et üheks murekohaks ongi pered, kellel on sotsiaalsed probleemid või majanduslikud raskused ning sageli ei ole neil võimalusi kõigis kooli tegemistes kaasa löömiseks. Sellest tulenevalt võivadki majanduslikult või sotsiaalselt kehvas olukorras lastevanemad koolielus kõrvale jääda. Õpetajad peaksid kaasamisel ja tegevuste planeerimisel suutma leida kesktee, et kaasata ka neid, kellele on oht end tõrjutuna tunda.

Kultuuriliste takistuste all mõistab Payne ühtlasi kooli kultuurist tulenevaid erimeelsusi. Seda iseloomustab hästi Waldorfkooli näide, kus erimeelsused on tekkinud seoses kaasaegsete digivahendite kasutamise osas, kus nii mõnegi lapsevanema arvamus ei ole kooskõlas kooli poolsete hoiakutega.

Kommunikatsioonitakistuste ehk teisisõnu suhtlusprobleemide hulka kuuluvad näiteks aja puudusest tulenevad takistused või erinevate kommunikatsiooniviiside kasutamine. Vestlustest selgub, et need takistused ilmnevad tõepoolest ka uuritud koolide puhul. Peamiseks põhjuseks, miks lapsevanemad koolielus ei osale või kooliellu ei panusta tuuaksegi aja puudust. Kui peamiselt kehtib see tööl käivate lastevanemate või ka väikelaste emade kohta, siis limiteeritud on ka klassijuhataja koolitundide väline aeg. Samuti mainiti, et paljud üritused, eelkõige algklassides, toimuvad ka päevasel ajal ning seetõttu on lastevanemate osalus raskendatud. On mõistetav, et õpetajatel on palju muid kohustusi ja kõiki üritusi ei saagi korraldada öhtusel ajal. Võimalusel tuleks siiski arvestada tööl käivate vanematega ning vähemalt paar korda aastas püüda planeerida ühiseid tegevusi selliselt, et see võimalikult paljudele sobilik oleks. See võiks suurendada lastevanemate osalust nendes tegevustes. Lastevanemate kaasamisel tuleks seega arvestada sobiva aja leidmisega ja aja piiratusega ning leida võimalikult paljudele sobiv kesktee. Intervjueeritavad peavad takistuseks ka erinevate kommunikatsiooniviiside kasutamist. Suhtlemist võib takistada see, kui lapsevanemad ei saa infot kätte, näiteks e-kirjade saatmine. Lastevanemate võimalused ja harjumused on erinevad, seega ei pruugi kõigil lastevanematel olla igapäevast ligipääsu arvutile ning info jõuab nendeni liiga hilja või läheb kaduma. Seega tuleks õpetajal alati veenduda, et lastevanemad on

info kätte saanud. Kui õpetaja on teadlik, et mõnel vanemal ei ole igapäevast juurdepääsu e-
kirjadele, oleks mõistlik leida mõni muu kommunikatsiooniviis, näiteks telefoni kasutamine
või lapse kaudu infolehe edastamine.

Suhtlemisprobleemide all tuleb arvestada ka sellega, et inimeste suhtlemisoskused on
erinevad. Sutrop ja Randma (2013) leiavad, et lastevanemate ja õpetajate vahelises
kommunikatsioonis peaks juhiroll olema klassijuhatajal, seega peaks ta suhtlemisoskuste
aspekti tähelepanu alla seadma. Üks klassijuhataja räägib juhtumist, mille puhul kontakt
lapsevanemaga täielikult puudub. Selle taga on konflikt lapsevanemaga, mille tulemusena
õpetaja teda enam koosolekutele ei oota. Omavaheline suhtlemine on oluline ning ükski
osapool ei tohiks tunnetada, et temaga ei soovita suhelda. Mõnikord ei pruugi vanemate ja
õpetajate arvamused ühtida, esineb mõni konflikt ning võib tunduda lihtsam suhtlus vältida.
Vaatamata sellele ei tohiks tekkida olukorda, kus üks pool teist lihtsalt ignoreerib, vastasel
juhul võib kaduda igasugune suhtlus ja koostöö ning kaotajas võib jääda laps. Seega tuleks
tegeleda ka nende vestlustega, mis ei pruugi alati olla kõige meeldivamad, sest ignorantsus
võib olukorda veelgi halvendada.

4.7 Klassijuhatajate ja lastevanemate vastastikused ootused

Koostöö juures on oluline analüüsida kootöö poolte vastastikuseid eelduseid ja ootuseid,
seega lähtudes koolielu kontekstist on oluline, et klassijuhatajad ja lastevanemad sõnastaksid
üksteise suhtes peamised ootused (Harro-Loit 2016). Nii saab koostööd täiustada ning aidata
parimal võimalikul moel ka kaasa laste kasvamisele ja arenemisele. Peamine õpetajate poolne
ootus lastevanematele on lastevanemate suurem osalus koolielu korraldamises ning soov, et
lapsevanemad oleksid senises veel aktiivsemad. Õpetajate arvates võiksid lastevanemad
organiseerida lastele põnevaid tegevusi ning vajadusel abistaksid ka mõne konkreetsema
ürituse puhul. Samuti on õpetajate unistuseks, et vanemate aktiivsus oleks järjepidev ning
kestaks ka laste vanemaks saades. Õpetajad ootavad lastevanematel avatust ning nende
poolset huvi laste tegemiste ja koolielu suhtes.

Ühe õpetaja murekohaks on see, et liiga vähe lapsevanemaid osaleb üldkoosolekutel ning
puudub huvi laiemalt koolielu suhtes, seega ootaks ta, et lapsevanemad tunneksid kooli
käekäigu ja tegemiste vastu suuremat huvi ning panustaksid kooli arengusse. Teise õpetaja

arvates võiksid lastevanemad aktiivsemalt osaleda nende kooli pedagoogikat tutvustavatel koolitustel.

Kui ühe takistusena koostöös toodi esile suhtlemisoskus, siis ühe õpetaja soov oleks, et kõik lastevanemad omaksid head suhtlemisoskust ja seda ka kriisisituatsioonides.

Lastevanemate ootused seoses õpetajatega seonduvad teavitustöö ja initsiatiivi näitamisega. Lastevanemad ootavad, et kool kutsuks neid rohkem koolielus kaasa lööma. Nad sooviksid, et teavitustöö selles osas, et lastevanemad on kooli oodatud, nii osalema, ideid pakkuma kui kaasa lööma. Vanemate ootused õpetajatele on, et nad näitaksid üles initsiatiivi lastevanemate kaasamiseks, oleksid teotahtelised ja algatusvõimelised. Samuti soovib üks lapsevanem, et kool oleks avatum ja aktsepteeriks vanemate ideid ja arvamusi, vanemate ja kooli vahel oleks hea õhkkond. Leitakse ka, et koolid peaksid paremini ära kasutama, kaasama ja hindama lastevanemate ressursse.

Lapsevanemate sõnul vastutab vanemate aktiivsuse ja kaasatuse eest eelkõige kool ning algatus peaks tulema õpetajatelt või kooli juhtkonnalt. Nende sõnul sõltub koostöö ja lastevanemate aktiivsuse järjepidevus koolist. Kui õpetajate ootus on, et lastevanemad oleksid järjepidevalt aktiivsed, siis peaksid nad pidevalt ka ise initsiatiivi välja näitama ning vanemaid aktiivselt kaasama.

Kokkuvõte

Minu magistritöö eesmärgiks oli uurida koolide praktikaid lastevanemate kaasamise ja osalemise osas ehk kas ja kuidas osalevad lastevanemad koolielu korraldamises. Kõige tihedamalt puutuvad lastevanematega koolis kokku klassijuhatajad ning vanemad pöörduvad sageli esimesena just nende poole. Sellest tulenevalt lähtusin uurimisküsimuste püstitamisel just lastevanematest ja klassijuhatajatest.

Teoreetilise raamistiku osas andsin ülevaate koolielu korraldamise hetkeseisu kontekstist Eestis, lapse heaolu käsitlest, kogukonnast, kogukonnakoolist ja waldorfkoolist kui kogukonna koolist. Samuti käsitlesin sotsiaalse kapitali ideed, kooli ja kodu koostöö, lastevanemate koolielus osalemist mõjutavaid tegureid ning klassijuhatajate ja lastevanemate vahelist kommunikatsiooni.

Metoodika osas selgitasin lähemalt kvalitatiivse uurimismeetodi valikut, kirjeldan lühidalt uurimuse valimi koostamist ning uurimuses osalejaid. Lähtudes kvalitatiivse uurimismeetodi valikust viisin esimese ja kuuenda klassi klassijuhatajate ja lastevanematega läbi kokku kümme poolstruktureeritud intervjuud. Kvalitatiivset sisuanalüüsi kasutades analüüsisin intervjuudest esile kerkinud olulisemaid teemasid. Lisaks analüüsisin minu kui uurija refleksiivsust ehk võimalikku mõju uurimuse läbiviimisele ning kirjeldasin uurimuse eetilist aspekti.

Tulemustes tõstatusid kooli ja lastevanemate vahelise koostöö aspektid: igapäevane koostöö, korraldatud koostöö, kooli ja lastevanemate vaade koostööle ning õpetajate ja vanemate vahelise usalduse kujunemine. Igapäevases koostöös on lastevanemate ja õpetajate vastastikuse suhtlemise kogemused pigem positiivsed, suheldakse üsna sagedasti ning suhtlust algatab eelkõige õpetaja. Suhtlemise ajendiks võib mõnikord olla koolis tekkinud probleemid, mida püütakse lahendada rahumeelselt. Vestlustest selgub, et peamiselt suheldakse kasutades erinevaid kommunikatsiooniviise, näiteks telefon või e-mail või sotsiaalmeedia. Korraldatud koostöö all mõistetakse erinevaid koostöövorme nagu arenguveestlused, koosolekud, meelelahutuslikud tegevused nagu väljasõidud, üritused, ekskursioonid ning kooli arenguga seotud tegevused. Nii lastevanemad kui õpetajad peavad lastevanemate kaasamist ja osalemist koolielu korraldamises väga oluliseks. Vanemad ja õpetajad räägivad ka vastastikustest

ootustest, usaldusest ja selle tekkimisest ning suhtlemist ja koostööd takistavatest teguritest, milleks on peamiselt isiklikud-, kultuurilise ja kommunikatsioonitakistused.

Vanemate aktiivsuse tagamiseks ja säilitamiseks peavad initsiatiivi ja algatusvõimet üles näitama eelkõige klassijuhatajad. Samuti leian, et abiks nii kooli sisene, lastevanemate ülene kui koolide vaheline teavitustöö ja heade praktikate jagamine.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et klassijuhatajate kogemused seoses lastevanemate osalemisega on kooliti väga erinevad. Mõnel on kogemused väga head ning lastevanemad osalevad koolielus aktiivselt. Teiste kogemused on väga vähesed ning nende jaoks on see tavapärane, et lastevanemad koolielus eriti kaas ei löö. Klassijuhtajad ootavad, et lastevanemad oleksid senisest aktiivsemad ja osaleksid koolielu korraldamises senisest enam. Lastevanemad tõlgendavad koolielu korraldamises osalemist samuti kooliti väga erinevalt, kuid kõik peavad seda siiski oluliseks. Vanemad ootavad, et initsiatiiv ja sõnud, et nad on oodatud, tuleks koolilt.

Kasutatud kirjandus

- Adams, K. S. ja Christenson, S.L. 2000. Trust and the Family – School Relationship Examinations of Parent – Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*
- Bireda, S. (2009). A look at community schools. Washington, DC: Center for American Progress.
- Blank, M. J., Melaville, A., ja Shah, B. (2003). Making the difference: Research and practice in community schools. *Coalitionfor Community Schools*. Washington.
- Desforges, C., ja Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. *Department of Education and Skills*. Nottingham, England.
- Dryfoos, J. G. (2000). Evaluation of community schools: Findings to date. *DC: Coalitionfor Community Schools*. Washington.
- Eccles, J.S., ja Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth& J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020. <https://www.hm.ee/et/elukestva-oppe-strateegia-2020>
Kasutatud 04.04.2017.
- Eesti Vabade Waldorfkoolide- ja lasteaegade Ühendus (2017). Kodulehekülg <http://xn--waldorf-hendus-nsb.ee/contact>. Kasutatud 15.05.2017.
- Epstein, J. L. (2009). School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action, third edition*. Thousand Oaks, California.
- Epstein, J.L. (1992). School and Family Partnership. *Encyclopedia of Educational Research*. USA Macmillian Library Reference.

Fraser, H. (2005). Four different approaches to community participation. *Community Development Journal*. Oxford University Press.

Harris, A., ja Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*.

Harro-Loit, H. (2016). Kes loovad hea kooli? *Hea kooli käsiraamat*. Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Heers, M., Klaveren, C.V., Groot, W. ja Brink, M. V. D. (2016). Community Schools: What We Know and What We Need to Know. *Review of Educational Research*.

Helliwell, J.F., Huang, H. ja Wang, S. (2015). The geography of world happiness. *World happiness report 2015*. Chapter 2.

Hill, N. E. ja Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*.

Hirsjärvi, S., Remes, P., ja Sajavaara, P. (2005). Uuri ja kirjuta. Tallinn.

Kalina, J. ja Šteha, B. (2010). Advantages and conditions for effective teacher-parent co-operation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*.

Kalmus, V., Masso, A. ja Linno, M. (2015). Temaatiline analüüs. Kvalitatiivne sisuanalüüs. Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas. (<http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>).

Käsiraamat waldorfkooli lapsevanemale (2011). *Eesti Vabade Waldorfkoolide ja -lasteaedade Ühenduse projekti „Waldorfkool on haridussüsteemi loomulik osa”*. <http://waldorfkool.info/Failid/kasiraamat.pdf>.

Laherand, M-L (2012). Kvalitatiivne uurimisviis. *Sulasepp*. Tallinn.

Laste õiguste konventsioon (RT II 1996, 16, 56). Kasutatud 02.05.2017. <https://www.riigiteataja.ee/akt/24016>.

Leinus, I. (2014). Õpilaste hinnangud kooli kliimale, enda heaolule ja toimetulekule waldorf- ja tavakoolide võrdluses. *Tartu Ülikool*.
http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/41834/leinus_ingrid.pdf?sequence=1&isAllowed=y Kasutatud 25.04.2017.

Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M. ja Strömpl, J. (2014). Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas.

Lukk, K. (2007). Kooli ja kodu koostöö. *Eesti kool 21. sajandi algul: kool kui arengukeskkond ja õpilaste toimetulek*. Tallinn: Tallinna Ülikool.

Mandel, L-M. (2016). Laste heaolu koolis ja heaolu loov kool: laste perspektiiv. Tartu.

McMillan, K. ja Weyers, J. (2011). Õppimine kõrgkoolis. *Tudengi käsiraamat*. SA Archimedes.

McNeal, R. B. (1999). Parental involvement associal capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and droppingout. *SocialForces*.

Payne, M. A. (1994). School-Parent relationships. The International Encyclopedia of Education. *Elsevier Science Ltd*, Oxford.

Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V. ja Simon, A. (2006). Working with Children in Care: European Perspectives. *Open University Press*. London.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (RT I 2010, 41, 240). Kasutatud 22.04.2017.
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410>.

Randma, L. ja Harro-Loit, H. Klassijuhataja kui kommunikatsioonijuht. *Klassijuhataja käsiraamat (veebiväljaanne) Õpetaja kui väärtuskasvataja - miks ja kuidas*.
<http://www.eetika.ee/sites/default/files/eetikakeskus/files/ptk7.pdf> (16.04.2017).

Reinomägi, A., Sinisaar, H., Toros, K., Laes, T-L., Krusell, S., Kutsar, D., Ilves, K. ja Abel-
Ollo, K. (2014). Lapse heaolu mõõtmise käsitus. *Eesti Statistika*. Statistikaamet, Tallinn.

Reinomägi, A., Sinisaar, H., Toros, K. ja Kutsar, D. (2013). Sissejuhatus: Lapse õigused ja heaolu. *Laste Heaolu*. Statistikaamet. Tallinn.

Sachs, J. D. (2015). Investing in social capital. *World hapiness report 2015*. Chapter 8.

School, Family and Community Connections (2014). *Basic Education Curriculum Guide – To Sustain, Deepen and Focus on Learning to Learn*. Chapter 11. The Curriculum Development Council. <https://cd.edb.gov.hk/becg/english/chapter11.html#remark> 06.05.2017.

Shepard, J. ja Carlson, J. S. (2003). An Empirical Evaluation of School-Based Prevention Programs That Involve Parents. *Psychologyinthe School..*

Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 6. (2015). Hariduse Kutsenõukogu.

Sotsiaalpedagoogi kutsestandard, tase 7. (2015). Hariduse Kutsenõukogu.

Sotsiaaltöötaja kutsestandard, tase 7. (2014). Tervishoiu ja Sotsiaaltöö Kutsenõukogu.

Sutrop, M. & Randma, L. s.a. Klassijuhataja käsiraamat (veebiväljaanne). Õpetaja kui väärtuskasvataja – miks ja kuidas. <http://www.eetika.ee/et/vaartusarendus/projekt-opetajavaartuskasvatuslikud-padevused> (28.03.2017).

Taylor, N., Smith, A. B, Nairn, K. (2001). Rights Important to Young People: Secondary Student and Staff Perspectives. – *The International Journal of Children's Rights*.

Udras, A. (2015). Koolisotsiaalpedagoogide igapäevatöö kooskõla koolisotsiaaltöö kutsestandardiga. Tartu.

Valgepea, M, Sügis. M. (2010). Uuring „Waldorfkoolide hetkeseisust ja arenguvõimalustest“. Külastatud aadressil: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/40921/Uld_Waldorf.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Kasutatud 28.04.2017.

Valk, A. ja Ress, K. (2016). Rõõmuga kooli. Kodu ja kooli koostöö käsiraamat. *Tartu Linnavalitsuse haridusosakond*. Tartu.

Vanemõpetaja kutsestandard, tase 7. (2013). Hariduse Kutsenõukogu.

Wilkinson, R. (2006). Steinerpedagoogika vaimne aluspõhi. Tallinn: Valgusesaar.

Wulfers, W. (2002). *School Social Work in Germany: Help for Youth in a Changing Society. School Social Work Worldwide*. NASW Press.

Õpetaja kutsestandard, tase 6. (2014). Hariduse Kutsenõukogu.

Õpetaja kutsestandard, tase 7. (2013). Hariduse Kutsenõukogu.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu.

Lisad

Lisa 1. Õpetaja intervjuu kava

Kui kaua olete õpetajana töötanud?

Mitmendas klassis käivad Teie õpilased?

Kui tihti puutute oma töös kokku lastevanematega?

Kirjeldage oma kogemusi lastevanematega suhtlemisel.

Milliseid takistusi esineb lastevanematega suhtlemisel?

Kui sageli osalevad lastevanemad kooliüritustel? Millistel?

Kuidas osalevad lastevanemad koolielu korraldamises (üritused, tegevused, arengukavad jne)?

Kuivõrd aktiivsed on lastevanemad koolielu korraldamisel/ ürituste või erinevate tegevuste organiseerimisel?

Millistesse tegevustesse võiks teie arvates lastevanemaid kaasata?

Mida teeb kool ja teie ise selleks, et lastevanemad osaleksid koolielu korraldamises?

Milliseid tegevusi võiksid lastevanemad ise organiseerida?

Kas peate lastevanemate kaasamist koolielu korraldamisse oluliseks? Kui jah, siis miks?

Millised on teie ootused seoses lastevanemate osalusega koolielu korraldamisel?

Millised on teie ettepanekud lastevanemate osaluse suurendamiseks koolielu korraldamises?

Kuidas saaksite Teie aidata kaasa lastevanemate aktiivsemale osalemisele koolielu korraldamises?

Lisa 2. Lapsevanema intervjuu kava

Mitmendas klassis õpib Teie laps?

Mis asjaoludel olete käinud koolimajas?

Millised on olnud muljed või mõtted Teie lapse kooli osas?

Kellega olete suhelnud (õpetajad, teised koolitöötajad, lapsed, teised lastevanemad)?

Mis asjaoludel suhtlete koolitöötajatega, lastega või teiste vanematega? Kui tihti?

Kirjeldage oma kogemusi õpetajatega suhtlemisel.

Milliseid takistusi esineb koolitöötajatega suhtlemisel?

Kui sageli osalete kooliüritustel? Millistel?

Milliseid võimalusi pakutakse lastevanematele seoses koolielu korraldamisega (üritused, tegevused, arutelud, arengukavad)?

Kuidas osalete/olete osalenud koolielu korraldamisel (üritused, tegevused, arengukavad jne)?

Kuidas olete/oleksite valmis panustama koolielu korraldamisse?

Millistesse tegevustesse võiks teie arvates kaasata lastevanemaid?

Milliseid tegevusi võiks lastevanemad ise organiseerida?

Kui oluliseks peate lastevanemate osalemist ja kaasamist koolile korraldamisel? Miks?

Millised on Teie ootused koolile seoses lastevanemate osalusega koolielu korraldamises?

Millised on teie ettepanekud lastevanemate osaluse suurendamiseks koolielu korraldamises?

Kuidas saaksite Teie aidata kaasa lastevanemate aktiivsemale osalemisele koolielu korraldamises?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Aira Udras (sünnikuupäev: 17.09.1993)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose „Lastevanemate osalus koolielu korraldamisel”, mille juhendaja on Marju Selg,
 - 1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
 - 1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 29.05.2017